TWEETALIGHEID PAPIAMENTO - NEDERLANDS OP DE BASISSCHOOL OP ARUBA

Een cross-sectioneel onderzoek naar de tweetaligheid Papiamento - Nederlands bij leerlingen in de middenbouw van de basisschool op Aruba

Scriptie voor het doctoraalexamen Letteren
aan de Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg van:

Juan B. Maduro

Scriptiebegeleiding: Dr. A. Vermeer

Tilburg, augustus 1997

INHOUDSOPGAVE

	VOORWOORD	3
1	**INLEIDING**	4
2	**ACHTERGROND VAN HET ONDERZOEK**	5
2.1	Taal- en onderwijssituatie op Aruba	5
2.1.1	Taalsituatie: verleden en heden	5
2.1.2	Onderwijssituatie	7
2.2	Taalverwerving, tweetaligheid en taalvaardigheid	9
2.2.1	Taalverwerving:theorieën	9
2.2.2	Tweetaligheid: effecten	12
2.2.3	Taalvaardigheid: operationalisering	14
2.3	Onderzoek tweetaligheid Papiamento-Nederlands in het onderwijs	17
3	**OPZET VAN HET ONDERZOEK**	20
3.1	Doelstelling	20
3.2	Onderzoeksvragen	20
3.3	Dataverzameling	21
3.3.1	Proefpersonen	21
3.3.2	Toetsinstrumentarium	21
3.3.3	Toetsingsprocedure	24
3.4	Betrouwbaarheid van de toetsen	25
3.5	Data-analyse	26
4	**RESULTATEN**	28
4.1	Vaardigheden Papiamento-Nederlands	28
4.1.1	Vaardigheid Papiamento	28
4.1.2	Vaardigheid Nederlands	30
4.2	Vergelijking deelvaardigheden Papiamento-Nederlands	31
4.2.1	Grafemenkennis	31
4.2.2	Passieve woordenschat	32
4.2.3	Tekstbegrip	32
4.2.4	Technisch lezen	33
4.3	Samenhang tussen de toetsen	34
4.3.1	Samenhang binnen de toetsen Papiamento en Nederlands	34
4.3.2	Samenhang tussen de toetsen Papiamento-Nederlands	37
4.3.3	Samenhang tussen de toetsen en achtergrondgegevens	37
4.4	Dimensionaliteit	40
5	**CONCLUSIE**	42
	BIBLIOGRAFIE	46
	BIJLAGEN	

VOORWOORD

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van het Taalproject op Aruba. Het Taalproject is tot stand gekomen door de samenwerking tussen drie onderwijsgebonden instellingen: het Pedagogisch Instituut (IPA), Vakbond voor Arubaanse leerkrachten (SIMAR) en de afdeling Curriculum Ontwikkeling van de Directie Onderwijs Aruba.
Het onderhavige onderzoek is ook gedaan ter afsluiting van de doctoraalfase Taal- en Literatuurwetenschap, thans Taal- en Cultuurstudies, met als afstudeerrichting Taal en Minderheden aan de Faculteit der Letteren van de Katholiek Universiteit Brabant.
De volgende personen en instanties wil ik bedanken voor het mogelijk maken van dit onderzoek:

Op Aruba:
De Stichting Katholiek Onderwijs Aruba, voor het verlenen van hun toestemming om het onderzoek uit te voeren op onder haar resorterende scholen.
De hoofden, leerkrachten en leerlingen van het Dominicuscollege, het Fatimacollege, het Filomenacollege, Cacique Macuarima, het Pauluscollege en de Pius X school voor hun medewerking aan het onderzoek, die van onschatbare waarde is geweest.
Aan iedereen van de Directie Onderwijs Aruba, die op één of andere wijze meegeholpen heeft aan de uitvoering van het onderzoek.

In Nederland:
Dr. Ludo Verhoeven, die mij begeleid heeft in de beginfase van dit onderzoek.
Dr. Ronnie Severing, die mij begeleid heeft in de begin- en tussenfase van het onderzoek, met name het (statistisch) verwerken van de data.
Drs. Ria Severing voor haar waardevolle tips bij de laatste versie.
Dr. Anne Vermeer, die mij begeleid heeft in de laatste en cruciale fase van het onderzoek, namelijk de uiteindelijke tekst van de scriptie.
Mijn vrouw Sophiene voor haar geduld en hulp tijdens het gehele proces ter afsluiting van deze studie.
En verder wil ik eenieder bedanken die mij op enige wijze hebben bijgestaan bij de totstandkoming van deze scriptie.

Juan Maduro
Tilburg, augustus 1997

1 INLEIDING

Het Papiamento[1] is op Aruba de algemene voertaal en voor 77% de eerste voertaal thuis. Op school is echter het Nederlands de voer- en instructietaal. Dit verschil tussen thuistaal en schooltaal wordt als een van de oorzaken genoemd voor het lage rendement van het onderwijs in het algemeen. In de afgelopen jaren is zowel op de Antillen als op Aruba meer aandacht besteed aan vernieuwing en verbetering van het onderwijs. Op Curaçao en Bonaire is bijvoorbeeld het Papiamento als vak op het lesrooster ingevoerd en verder zijn er op beide eilanden ook een aantal studies gedaan naar de tweetaligheid Papiamento-Nederlands in de Antilliaanse schoolpraktijk.

Gegevens over de tweetaligheid Papiamento-Nederlands bij kinderen in het basisonderwijs op Aruba ontbreken. Het onderhavige onderzoek is een aanzet tot het aanvullen van deze leemte. Tevens wordt geprobeerd meer inzicht te verkrijgen in de taalvaardigheid in het Papiamento en in het Nederlands bij leerlingen in met name de middenbouw (klas 3 en 4) van de Arubaanse basisschool.

In hoofdstuk 2 komen naast een theoretisch kader waarin deze studie geplaatst kan worden er ook meer algemene gegevens over Aruba in relatie tot de taal- en onderwijs-situatie van het eiland aan de orde. Verder worden de gelijksoortige studies naar de tweetaligheid Papiamento-Nederlands die op Curaçao en Bonaire gedaan zijn, besproken.

In hoofdstuk 3 wordt de opzet van dit onderzoek uiteengezet en worden o.a. de toetsen die gebruikt werden, beschreven.

Vervolgens komen in hoofdstuk 4 de resultaten aan de orde. De scores op de deelvaardigheden per taal worden zowel per klas als voor beide klassen samen gepresenteerd. Verder wordt er nagegaan of er een groei is bij de deelvaardigheid bij de overgang van klas 3 naar klas 4. In het laatste hoofdstuk worden de resultaten uit hoofdstuk 4 besproken: er wordt geprobeerd een mogelijke verklaring voor de resultaten te geven.

---

[1] In de literatuur wordt ook 'Papiamentu' of 'Papiaments' gebruikt. Omdat men op Aruba de vorm 'Papiamento' gebruikt, zal deze benaming gehanteerd worden in deze scriptie.

2 ACHTERGROND VAN HET ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt algemene informatie gegeven over Aruba met in het achterhoofd de taal- en onderwijssituatie van eiland (paragraaf 2.1). Verder komen de begrippen "taalverwerving" en "taalvaardigheid" en de operationalisering daarvan aan bod, met het oog op het onderhavige onderzoek (paragraaf 2.2). In paragraaf 2.3 wordt een aantal onderzoeken besproken die gedaan zijn naar de tweetaligheid Papiamento-Nederlands in het onderwijs.

2.1 Taal- en onderwijssituatie op Aruba

2.1.1 Taalsituatie: verleden en heden

Het eiland Aruba ligt 80 km ten westen van Curaçao en 30 km ten noorden van het schiereiland Paraguaná (Venezuela). Het bestrijkt een gebied van ongeveer 200 km^2 en heeft volgens de volkstelling van 1991 een bevolkingsaantal van 66.687 inwoners (CBS 1992). Uit recentere gegevens blijkt echter dat het inwonersaantal tussen 85.000 en 95.000 ligt.

Tot 1 januari 1986 vormde Aruba samen met Curaçao en Bonaire (Benedenwindse eilanden) en Saba, Sint Maarten en Sint Eustatius (Bovenwindse eilanden) de Nederlandse Antillen. Tegenwoordig vormt Aruba een land op zichzelf binnen het Koninkrijk.

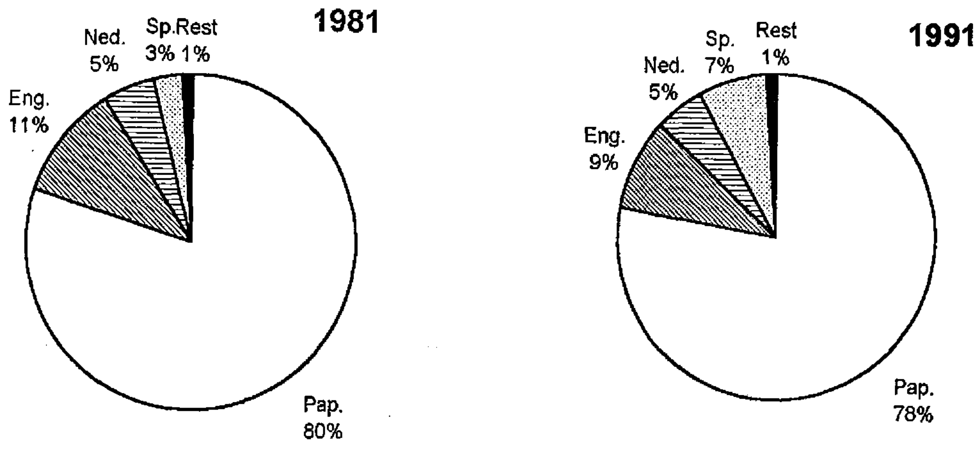
In de oudheid werd het eiland bewoond door Caiquetio-indianen. Na de komst van de Spanjaarden werd in de zestiende eeuw praktisch de hele bevolking weggevoerd naar het toenmalige Hispaniola (nu de Dominicaanse Republiek en Haïti) om als slaven te werken. Toen het eiland in handen van de Hollanders was gevallen, was het dunbevolkt met nieuwkomers uit Venezuela en werd het eiland als "gesloten gebied" verklaard. Dit hield in dat kolonisten zich daar niet mochten vestigen. Slechts een bestuursambtenaar met een paar opzichters en indianen mochten op het eiland blijven, waar voor de West-Indische Compagnie paarden werden gefokt en de geitenteelt werd uitgeoefend. Pas in 1754 kreeg de eerste (blanke) kolonist toestemming zich op Aruba te vestigen. Kort daarna volgden er meer kolonisten en

aangenomen wordt dat met deze golf van immigratie uit Curaçao het Papiamento als omgangstaal is gaan fungeren op het eiland (Hartog 1988, Alofs & Merkies 1990).

Het eiland Aruba heeft sindsdien een aantal perioden van emigratie en immigratie gekend. De grootste golf van immigratie werd veroorzaakt door de komst van de Lago-raffinaderij (Standard Oil) in 1924. De Standard Oil koos het Engels als bedrijfstaal, wat communicatieproblemen teweegbracht tussen de inheemse werknemers en het management. Dit was één van de redenen waarom de raffinaderij overging tot het werven van buitenlands personeel, vooral uit de Engelssprekende eilanden in het Caribisch gebied. Een gevolg hiervan was dat vanaf de jaren twintig tot begin jaren vijftig het bevolkingaantal van 13.450 inwoners naar 53.568 groeide (een groei van ca. 400%).

De algemene voertaal is het Papiamento. Dit kan afgeleid worden uit figuur 2.1, waarin de gegevens over de bevolking naar voertaal in 1981 en 1991 worden weergegeven (CBS 1992). Hieruit blijkt dat 77% (1981:80%) van de Arubaanse huishoudens het Papiamento als voertaal heeft. Van de overige huishoudens heeft 9% (1981:11%) Engels, 7% (1981:5%) Spaans en 5% (1981:3%) Nederlands als voertaal.

figuur 2.1 Bevolking naar thuistaal



Het Papiamento mag dan het grootste aantal sprekers hebben, het belang van de andere drie talen moet niet over het hoofd gezien worden.

Het Nederlands is de enige officiële taal. Narain (1995:22-23), geeft een opsomming van het gebruik van Papiamento en Nederlands in zestien domeinen (o.a. kranten, kerkdienst, rechtsspraak) op Curaçao, die ook min of meer van toepassing is voor de Arubaanse situatie. Zij vindt hieruit dat het Nederlands slechts in twee bestuurlijke

domeinen exclusief gebruikt wordt: de rechtspraak en de schriftelijke communicatie binnen de ambtenarij. Verder is het Nederlands officieel de instructie- en voertaal in het onderwijs, maar toch wordt het Papiamento als hulptaal gebruikt. Hoewel het gebruik van het Nederlands relatief beperkt te noemen is, dragen de domeinen waarin het gehandhaafd wordt, bij aan de relevantie van deze taal.

Ook het Engels en het Spaans blijken heel belangrijk te zijn in de Arubaanse gemeenschap. Uit een onderzoek naar taalgebruik en taalbehoefte van de werkpopulatie blijkt dat 90% alle vier de talen Papiamento, Nederlands, Engels en Spaans gebruikt (Boekhoudt-Croes 1994).

In de literatuur wordt de taalsituatie op de Nederlandse Antillen en Aruba beschreven met de term diglossie. Deze term van Ferguson (1972) verwijst naar een situatie waarin de sprekers in een meertalig gebied, de talen of taalvarianten gaan compartimentalizeren: in een bepaald domein en/of bij een bepaalde gelegenheid gebruikt men taal A en niet taal B. Taal B wordt wel gebruikt in een ander domein c.q gelegenheid. Een van de criteria om een taal te verkiezen boven een andere is de mate van prestige die deze geniet. De taal die (meestal) meer in de officiële sfeer gehanteerd wordt is de H(oog)-taal en geniet een hoger prestige. Voor de andere informele situaties wordt de L(aag)-taal gebruikt.

Op grond van historische overwegingen, wordt het Nederlands beschouwd als de H-taal en Papiamento de L-taal. Volgens Narain is dit een geforceerde kwalificatie, gezien de omvang en de functie van beide talen. In haar opsomming van domeinen, wordt in zeven domeinen alleen Papiamento gebruikt en in zeven andere Papiamento en Nederlands. Het Nederlands, zoals hierboven vermeld, wordt slechts in twee domeinen exclusief gebruikt.

2.1.2 Onderwijssituatie

Het onderwijs op Aruba lijkt veel op het systeem in Nederland. Een verschil is dat het kleuteronderwijs geen geïntegreerd deel van het basisonderwijs vormt. In de kleuter-periode is de instructietaal Papiamento. In het basisonderwijs wordt het Nederlands als vak gegeven en is het ook instructie- en voertaal voor de andere vakken op het rooster. Tot het schooljaar 1995/1996 werd Papiamento in het basisonderwijs officieel niet gebruikt. In de praktijk blijkt dat deze taal wel als hulptaal wordt gebruikt. Ook voor

een aantal vakken zoals godsdienst en muziek wordt het Papiamento vaak gehanteerd.

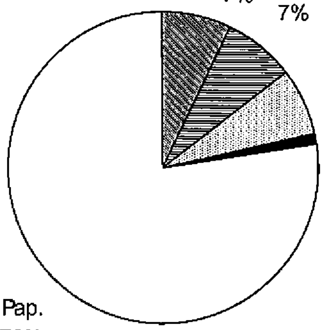
Tot eind jaren tachtig werd voor het vak Nederlands in het basisonderwijs de methode "Zonnig Nederlands" gebruikt. Deze methode werd op de Antillen in de jaren vijftig ontwikkeld. Omdat het materiaal erg verouderd was en omdat het boek niet meer herdrukt werd, werd op Aruba gezocht naar andere methodes. Hierdoor werd in het begin van de jaren negentig de methode Taalactief in het Arubaanse basisonderwijs ingevoerd. Deze methode is in Nederland ontwikkeld.

Het rendement van het basisonderwijs op Aruba ligt aan de lage kant. Zo blijkt dat 52% van de kinderen die de zesde klas halen nooit zijn blijven zitten (Sectie Onderwijs-statistiek 1995). In feite is dit lage rendement geen jong verschijnsel. Uit een onderzoek van Prins-Winkel (1973) aan het eind van jaren 60 blijkt dat op Curaçao, Bonaire en Aruba de leerprestaties slecht te noemen zijn. Ook de Unesco kwam in 1976 met een rapport waarin het lage onderwijsrendement op de Nederlandse Antillen (Aruba incluis) naar voren gebracht wordt. Hier werd het hoge percentage van zowel doublures als van drop outs als maatstaf gebruikt.

Uit Prins-Winkel (1973) blijkt dat er een positieve samenhang bestaat tussen schoolprestatie en de beheersing van het Nederlands en een negatieve samenhang tussen schoolprestatie en thuistaal. Dit beeld komt terug in recentere cijfers waar kinderen die van huis uit niet-Nederlandstalig zijn een aanzienlijke studievertraging oplopen. In de eerste twee jaren van het basisonderwijs boeken Papiamento-sprekende kinderen weinig vooruitgang, terwijl in de resterende jaren de Engelssprekende en de overige anderstalige leerlingen de meeste vertraging oplopen (Sectie Onderwijs-statistiek 1995).

Het taalbeeld dat op Aruba in het algemeen voorkomt, keert terug in de taalsituatie op de basisscholen. In figuur 2 ziet men het percentage leerlingen naar thuistaal.

figuur 2.2 Schoolkinderen naar voertaal thuis (1994)



Uit bovenstaande grafiek is af te lezen dat meer dan driekwart van de leerlingen op de basisschool het Papiamento als voertaal thuis hebben.

2.2 Taalverwerving, tweetaligheid en taalvaardigheid

2.2.1 Taalverwerving: theorieën

In het onderzoek naar taalverwerving wordt er onderscheid gemaakt in de wijze waarop een taal geleerd wordt. Allereerst is er verschil tussen eerste- en tweede-taalverwerving. Onder eerste-taalverwerving of T1-verwerving wordt verstaan: het leren van een taal door een kind in zijn eerste vijf levensjaren in zijn directe of primaire sociale omgeving (meestal het gezin). De eerste taal wordt doorgaans de moedertaal genoemd. Toch blijkt het ook mogelijk te zijn dat een kind meer dan één taal leert in dezelfde periode, bijvoorbeeld wanneer de ouders elk een andere taal met het kind spreken. Dit gelijktijdig leren wordt ook simultane taalverwerving genoemd.

Begint het kind een andere taal / andere talen te leren nadat zijn eerste taal zich een in gevorderd stadium bevindt dan spreekt men van tweede-taalverwerving of T2-verwerving. Dit proces vindt plaats in de secundaire sociale omgeving (de kleuter- en/of basisschool) van het kind. Omdat deze tweede taal / talen na de eerste taal wordt / worden geleerd, spreekt men van successieve taalverwerving.

Een andere onderscheiding die in de taalverwervingstudies gemaakt wordt, is tussen taalverwerven en taalleren. Tot nu toe werd er gesproken over het verwerven en niet

het leren van een taal, omdat het proces waarbij op een ongestuurde, informele, spontane en natuurlijke manier een taal wordt eigen gemaakt, aan de orde kwam. Bij taalleren is het proces artificieel, gestuurd, formeel en gemarkeerd: dit gebeurt onder de taalles of taalcursus.

Het verschil tussen verwerven en leren van een taal kan aan de hand van drie aspecten nader verduidelijkt worden (Van Els e.a 1984). Het eerste aspect is de taalomgeving waarin het proces plaatsvindt. Bij T2-verwerving behoort de T2 tot de meerderheidstaal, wat betekent dat ook buiten de school de T1-spreker in aanraking komt met T2. Dit brengt met zich mee dat er ook een scala aan variatie is in het taalaanbod dat de leerling tegenkomt. Dit aspect wordt ook het sociolinguïstische aspect genoemd. Wanneer een andere taal geleerd wordt in een T1-omgeving, dan spreekt men van een vreemde taal leren: de leerling zal deze taal niet vaak tegenkomen buiten de schoolsituatie.

Het tweede aspect, de psycholinguïstische, berust op de vraag of het leerproces bij het leren formeel (bewuste studie van bijvoorbeeld expliciete regels van een taal) of informeel (leren door observatie en participatie in gesprekken met moedertaalsprekers van de T2) verloopt.

Het pedagogische aspect is het derde aspect en legt het accent op hoe een taal onderwezen wordt: formeel of informeel. Bij de eerst genoemde is er sprake van een bewuste ordening, sturing en beïnvloeding van het leerproces: de leerkracht is de bron van taalaanbod. In een informele situatie ligt het aan de leerder zelf om het proces te sturen en aan te passen op basis van het taalaanbod in het taalverkeer met moedertaalsprekers van T2.

In de literatuur over taalverwervingsonderzoek wordt een onderscheid gemaakt tussen het tempo en de structuur van het proces. Het grootste verschil tussen een T1- en een T2-verwerver ligt in het tempo: T1-verwervers maken een taal sneller eigen dan T2-verwervers.

Dit verschil in tempo is te verklaren aan de hand van aantal factoren die gaan van individuele kenmerken zoals leeftijd, sexe en taalaanleg naar omgevingskenmerken zoals taalcontact met T2-sprekers (Verhoeven 1991, Appel & Vermeer 1994).

Uit empirisch onderzoek blijkt dat de structuur van het T1- en T2-verwervingsproces over het algemeen identiek verlopen.

Momenteel bestaat er geen algemene theorie voor T2-verwerving. Wel wordt het proces vanuit een aantal invalshoeken benaderd. Appel en Vermeer (1994) onderscheiden drie benaderingen: de linguïstische, de cognitieve en de interactionele benadering. Elke benadering legt de nadruk op bepaalde aspecten van het taalverwervingsproces. Bij de linguïstische benadering ligt het accent bij het taalsysteem en niet op het (mentale) leerproces van de taalleerder, welke wel centraal staat bij de cognitieve benadering. Bij de interactionele benadering ligt het accent op de taalomgeving van de taalverwerver.

In de linguïstische benadering zijn er drie hypotheses van belang:

1) Transferhypothese of Contrastieve-Analysehypothese

2) Creatieve-Constructiehypothese

3) Universele-Grammaticahypothese

De *Transferhypothese* gaat ervan uit dat wat geleerd is in T1 ook toegepast wordt in T2. Zo kan men voorspellen dat omdat het Papiamento geen vervoeging van het werkwoord kent, dat bij het leren van een andere taal het vervoegen van werkwoorden moeilijkheden oplevert. Dit voorbeeld vormt tevens een voorbeeld van negatieve transfer. Een positieve transfer zou vanuit Papiamento naar het Nederlands het gebruik van het persoonlijk voornaamwoord zijn (ik, jij, etc). In beide talen is het gebruik van dit naamwoord immers verplicht.

In de jaren zestig was de aandacht sterk gericht op deze hypothese. Uit onderzoeken uit de jaren zeventig naar de tussentaal van T2-leerders blijkt, dat fouten die door taalverwervers gemaakt worden, slechts gedeeltelijk en enkel onder bepaalde voorwaarden vanuit de Transferhypothese verklaard kunnen worden.

De werkelijkheid leert dat een klein percentage van de fouten die T2-verwervers maken vanuit hun T1 niet te verklaren is. Gezien het beperkte voorspellingsvermogen van de Transferhypothese en gezien het feit dat T2-verwervers dezelfde fouten maken als T1-verwervers, dit bleek uit bijvoorbeeld studies van Dulay en Burt (1974), werd de Creatieve-Constructiehypothese geformuleerd.

De *Creatieve-Constructiehypothese* (CCH) gaat ervan uit dat het proces van T2-verwerving gelijk is aan dat van de eerste taal. In deze hypothese is de T2-verwerver iemand die gebruikt maakt van zijn creatief taalvermogen. Hiermee construeert hij 'onbewust' hypothesen over de structuur van de tweede taal die getoetst en

aangepast worden. De CCH probeert de strategieën die T2-verwervers hanteren in kaart te brengen. Voorbeelden van zulke strategieën zijn simplificaties en overgeneralisaties.

Door het onderzoek naar de eerste taalverwerving is men op de aanname gekomen, dat er ook bij tweede-taalverwerving sprake is van een aangeboren vermogen om de regels van een (tweede) taal te leren: dit is het kernidee van de *Universele-grammaticahypothese* (UGH). Chomsky (1967) veronderstelde dat een kind geboren wordt met een taalverwervingsvermogen, dat hij Language Acquisition Device (LAD) noemde. Deze LAD bestaat uit parameters die een aantal waarden aan kunnen nemen. Een voorbeeld van zo'n parameter is de pro-drop parameter: het weglaten van het persoonlijk voornaamwoord als onderwerp in verschillende Romaanse talen (Spaans, Portugees, Italiaans). De UGH gaat er vanuit dat ook bij tweede-taalverwerving zo'n vermogen een onderscheid maakt tussen een kerngrammatica, waarvan de regels *ongemarkeerd* zijn, en een perifere grammatica, waarvan de regels *gemarkeerd* zijn. De ongemarkeerde regels zijn gewone regels en worden frequenter toegepast dan de gemarkeerde regels. De ongemarkeerde regels zijn makkelijk te verwerven terwijl de gemarkeerde regels meer moeilijkheden geven.

2.2.2 Tweetaligheid: effecten

Tussen de jaren twintig en zestig had men bij onderzoek naar tweetaligheid de neiging deze in een kwaad daglicht te stellen, omdat men aannam dat tweetaligheid schadelijk zou zijn voor de ontwikkeling van het kind (Cummins 1989). Volgens velen zou tweetaligheid taalachterstand en cognitieve verwarring bij kinderen veroorzaken. Verder bleek dat tweetalige kinderen vaker emotionele conflicten hadden dan hun monolinguale leeftijdgenoten. Naar aanleiding hiervan gingen scholen en onderwijskundigen meer energie stoppen in het uitbannen van de eerste taal van het kind door bijvoorbeeld het kind te verbieden zijn T1 te spreken op school en door extra lessen T2 te geven. Volgens Cummins zouden de resultaten van die onderzoeken met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden, omdat de kinderen die onderzocht waren, al op scholen zaten, waar hun T1 niet ondersteund werd en het proces van substractieve tweetaligheid (de eerste taal wordt verdrongen door de tweede taal) al in volle gang was.

Tweetaligheid, zo blijkt uit onderzoeken van o.a. Hakuta (1986), wel degelijk een positieve invloed te hebben op de cognitieve ontwikkeling van een kind, maar wel onder bepaalde voorwaarden. Deze voorwaarden heeft Cummins verklaard aan de hand van zijn meerdimensionale visie van taalvaardigheid. Cummins (1976) suggereert dat taalvaardigheid in feite uit twee verschillende clusters bestaat. Aan de ene kant is er de BICS (in het Nederlands omschreven als de Dagelijks Algemene Taalvaardigheid, DAT) en de CALP (Nederlands: Cognitieve/Academische Taalvaardigheid, CAT). De BICS heeft betrekking op het dagelijkse taalgebruik op heel basaal communicatieniveau. De CALP is in wezen wat onder de schooltaal wordt verstaan. Cummins (1984) heeft later nog de dimensies cognitieve inspanning en context aan de dichotomie BICS-CALP toegevoegd. Bij de BICS zou de cognitieve inspanning klein zijn en de communicatie ondersteund worden door de context. Bij de CALP vergt de communicatie meer cognitieve inspanning en is er weinig tot geen ondersteuning vanuit de context.

Vanuit deze optiek heeft Cummins zijn afhankelijkheidshypothese geformuleerd. Volgens deze hypothese is de BICS er voor elke taal afzonderlijk, maar bij tweetaligen zou er een taalonafhankelijke CALP bestaan. Deze Common Underlying Proficiency (CUP) is voor alle talen hetzelfde. Dit betekent dat wanneer de CALP (en hierdoor de CUP) in de T1 ver ontwikkeld is, deze vaardigheid naar de tweede taal getransfereerd wordt. Deze hoeft niet opnieuw in de tweede taal geleerd te worden.

Verhoeven (1994) heeft geprobeerd empirisch bewijs te vinden voor de afhankelijkheidshypothese. Uit zijn longitudinale studie bij Turkse zesjarigen in Nederland blijkt dat bij lexicale en syntactische vaardigheden de transfer van T1 naar T2 zeer beperkt is, terwijl bij fonologische, tekstuele en pragmatische vaardigheden wel sprake is van transfer.

Naast een positieve invloed op de cognitieve ontwikkeling is er ook een positief effect van tweetaligheid op het meta-linguïstische bewustzijn zoals uit verschillende empirische onderzoeken is gebleken (Hakuta 1986, Bialystok 1987). Het meta-lingüistische bewustzijn is kort gezegd het vermogen om over taal te denken. Bij tweetalige kinderen blijkt dit bewustzijn sterker ontwikkeld te zijn dan bij monolinguale kinderen.

2.2.3 Taalvaardigheid: operationalisering

Taalvaardigheid is een term die algemeen gebruikt wordt, maar waar geen eensluidende definitie van bestaat. Vaak wordt taalvaardigheid vergeleken met het begrip "intelligentie" in de psychologie. Een traditionele indeling van taal als communicatiemiddel wordt gemaakt op basis van de rol van de participanten in het communicatieproces (zender/ontvanger) en op basis van het kanaal (auditief/visueel) waardoor de talige boodschap wordt verstuurd of ontvangen. Hieruit ontstaan de vier vaardigheden: spreken, luisteren, schrijven en lezen.

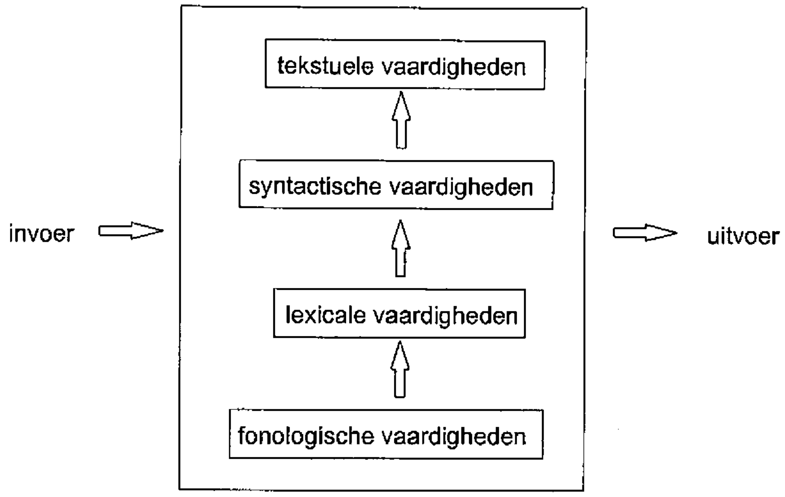
Na pogingen om een intuïtieve definitie te formuleren, is men beland in het operationele stadium: er wordt niet meer gestreefd naar het formuleren van een éénduidige definitie voor taalvaardigheid, maar men gaat een aantal toetsen ontwikkelen op basis van de visie die men heeft over de verschillende deelaspecten van taalvaardigheid. Het resultaat is dat men datgene wat die verschillende toetsen meten, beschouwt als de taalvaardigheid.

Omdat er verschillende visies bestaan over taalvaardigheid, zijn er verschillende vormen van taalvaardigheidtoetsen ontwikkeld.

In de jaren zeventig was het de monolithische visie van taalvaardigheid die de boventoon voerde, dit dankzij de onderzoeken door Oller (1979) en anderen. Deze visie houdt in dat taalvaardigheid beschouwd kan worden als een ondeelbaar geheel of een brok steen (vandaar "monolithisch"). Dit zou betekenen dat met één toets de taalvaardigheid in kaart gebracht zou kunnen worden. In feite werd, aan de hand van correlatie- en factoranalyses, in eerste instantie bewezen dat taalvaardigheid inderdaad uit één specifieke dimensie bestaat. Later bleken deze analyses niet helemaal te kloppen zodat er geen bewijs overbleef voor de monolithische visie.

Naast de monolithische bestaat ook de meerdimensionele visie over taalvaardigheid. Bij deze visie gaat men ervan uit dat taalvaardigheid uit verscheidene vaardigheden of deelcomponenten bestaat. Wat deze deelvaardigheden precies inhouden, hangt weer af van de benadering van taalvaardigheid. In de loop van de jaren zeventig kwam de cognitivistische (onderzoeks)benadering van taalvaardigheid op gang. Levelt en Kempen (1976) ontwikkelden een psycholingüistisch model van taalvaardigheid bestaande uit vier deelvaardigheden die een hiërachie vormen (figuur 2.3).

figuur 2.3 Psychologisch model voor taalvaardigheid (Levelt & Kempen, 1976)



De hiërarchie veronderstelt dat de beheersing van de hoger geplaatste vaardigheden de beheersing van de lager geplaatste vaardigheden impliceert. Dit betekent dat er aangenomen wordt dat wanneer de leerling bijvoorbeeld ver ontwikkelde lexicale vaardigheden heeft hij ook voldoende fonologische vaardigheden moet bezitten. De in figuur 2.3 genoemde deelvaardigheden vormen de *grammaticale* taalvaardigheden; ze hebben immers vooral betrekking op de structuur van taal. Het cluster van vaardigheden dat meer betrekking heeft op de communicatieve functie van taal, wordt de *pragmatische* of, in andere literatuur, ook de *sociale* taalvaardigheden genoemd. Bij sociale taalvaardigheden onderscheiden Canale en Swain (1980) o.a. de sociolinguïstische en strategische vaardigheden. De sociolinguïstische vaardigheden hebben betrekking op de kennis van regels voor taalverkeer die grotendeels bepaald zijn door sociale en culturele conventies, bijvoorbeeld het gebruik van "u" of "jij". De strategische vaardigheden hebben betrekking op het vermogen om met (verbale en non-verbale) middelen een eenmaal gesteld communicatief doel te bereiken, bijvoorbeeld het geven van responses (feedback) in een gesprek.

In dit onderzoek worden beide vormen van taalvaardigheid onderzocht. Bij de grammaticale deelvaardigheden worden drie deelcomponenten gemeten: de fonologische, de lexicale en de tekstuele component van voornamelijk de schriftelijke vaardigheid (lezen). Ook de sociale taalvaardigheid wordt door middel van een vragenlijst gepeild.

Procedure

Wat men wil weten over de taalvaardigheid bepaalt wat men gaat gebruiken om de taalvaardigheid te meten. Zo kan men aan de hand van een cloze-test bepalen op welk taalvaardigheidsniveau iemand zich bevindt. Een globale toets (cloze-test) is inadequaat als men er achter wil komen welke deelvaardigheden een taalverwerver wel/niet beheerst.

Een cloze-test is een voorbeeld van een *integratieve* procedure: dit houdt in dat taalvaardigheid niet verdeeld wordt in deelvaardigheden. Wil men iets meer te weten komen over bijvoorbeeld de woordenschatomvang van een leerling dat zou men daarvoor een woordenschattoets kunnen gebruiken. Zo'n toets is een voorbeeld voor een *discrete* procedure: deze toets probeert een *deel* van de totale taalvaardigheid in kaart te brengen, het zegt het iets over de woordenschat en niet iets over de kennis van zinsbouw.

Een andere dimensie in het toetsen van taalvaardigheid is de dichotomie *direct-indirect.* Bij *directe* procedures wordt er gebruikt gemaakt van spontane taaldata afkomstig van bijvoorbeeld een interview met de taalverwerver. Gestandaardiseerde toetsen en testen zijn voorbeelden van de *indirecte* procedure: op een indirecte wijze door middel van testen wordt de taalkennis aan de proefpersoon ontlokt.

In dit onderzoek wordt gebruikt gemaakt van de indirecte- (er wordt geen gebruikt gemaakt van spontane data) en de discrete procedure (een aantal deelvaardigheden wordt gemeten) om de taalvaardigheid van de proefpersonen in kaart te brengen.

Design

In het onderzoek naar het taalverwervingsproces zijn er twee manieren om gegevens te verkrijgen. De eerste is door middel van een *longitudinaal* onderzoek. Hier wordt de taalvaardigheid van dezelfde proefpersoon op verschillende momenten tijdens het taalverwervingsproces gemeten. Zo kan men de ontwikkeling in reële tijd vastgesteld worden. Een nadeel is dat deze opzet veel tijd kost.

Een tijdbesparend alternatief is een *cross-sectioneel* onderzoek. In een dergelijk onderzoek worden er groepen proefpersonen gekozen uit verschillende taalver-wervingsstadia of taalvaardigheidsniveaus en op deze wijze wordt de taalvaardigheid

per groep gemeten. Zo is in het onderhavige onderzoek voor twee opeenvolgende klassen gekozen en is de taalvaardigheid van beide klassen gepeild.
De aanname is dat als de huidige leerlingen in klas 3 over een jaar weer getoetst zouden worden, wanneer ze in klas 4 zitten, ze dezelfde prestaties zouden leveren als de huidige leerlingen van klas 4.

2.3 Onderzoek tweetaligheid Papiamento-Nederlands in het onderwijs

De schaarse onderzoeken die gedaan zijn naar het onderwijs op de Benedenwindse eilanden, wijzen uit dat het lage rendement te wijten is aan het verschil tussen schooltaal (Nederlands) en thuistaal (Papiamento) (zie paragraaf 2.1.2). In het begin van de jaren negentig vond er een verschuiving plaats, waar niet het onderwijs-rendement of de onderwijsprestatie centraal stond, zoals in de jaren zeventig en tachtig, maar de taalvaardigheid in beide talen van de schoolgaanden. In de volgende onderzoeken werd nagegaan wat de aard en mate van taalvaardigheid van de proefpersonen was. Hiervoor werd gebruik gemaakt van deeltoetsen om de verschillende linguïstische niveaus (fonologisch, lexicaal, syntactisch en tekstueel) te meten. Osepa (1991) onderzocht de taalvaardigheid Papiamento en Nederlands van kleuters op Curaçao bij de aanvang van de kleuterperiode. Uit haar onderzoek kwam naar voren dat het Papiamento de dominante taal is: op alle deelaspecten scoorden de kinderen hoger in het Papiamento dan in het Nederlands. Maar gegeven het feit dat de kleuters slechts 3 à 4 maanden onderwijs hadden genoten was het niveau van het Nederlands toch relatief hoog te noemen. Het onderzoek van Osepa bevestigt wat intuïtief aannemelijk was.
Uit de longitudinale studie van Narain (1995) naar de taalontwikkeling van het Papiamento en het Nederlands van het kind op Curaçao in zijn kleuterperiode blijkt er vooruitgang te zijn in beide talen en per linguïstisch niveau. Wel treedt er een plafond-effect op bij de fonologische ontwikkeling in het Papiamento, terwijl er in het Nederlands vooruitgang is. Dit ondanks geringe interactie. Op lexicaal niveau bestaat er een verschil tussen kennis en ontwikkelingstempo. Zo is de receptieve woordenschat van het Papiamento groter dan van het Nederlands. De productieve woordenschat blijkt voor beide talen laag te zijn, maar de kinderen blijken een grotere

Papiamento woordenschat te hebben. De receptieve woordenschat gaat qua ontwikkeling in het Nederlands sneller dan in het Papiamento en bij de productieve woordenschat is het ontwikkelingstempo net andersom. Op syntactisch niveau is er een betere beheersing van de zinsstructuur in het Papiamento. In het Nederlands is deze gering. Op tekstueel niveau is er in het Papiamento een goede beheersing aan het begin en is er ook vooruitgang. In het Nederlands is de beheersing bij aanvang op de kleuterschool nihil en de ontwikkeling blijft vertraagd. Uit het onderzoek van Narain kunnen we concluderen dat de kinderen dominant blijven in hun eigen taal. Ook de ontwikkeling in beide talen verloopt niet parallel.

Uit het onderzoek van Severing (1992) naar de taalvaardigheid Papiamento en Nederlands bij vijfdeklassers van de basisschool op Curaçao blijkt, dat Papiamento niet de absolute dominante taal is, als gekeken wordt naar de verschillende niveaus van grammaticale taalvaardigheid. Op fonologisch niveau scoorden de proefpersonen hoger in het Nederlands dan in het Papiamento. Bij de andere vaardigheden, lexicale, syntactische en tekstuele, werd er beter gepresteerd in het Papiamento. Uit de resultaten van zijn onderzoek concludeert Severing dat Papiamento bij leerlingen van de basisschool-bovenbouw de dominante taal is bij semantische vaardigheden, terwijl bij dezelfde kinderen het Nederlands de dominante taal is bij decodeervaardigheden.

Uit een onderzoek verricht op Bonaire naar het leesleerproces bij leerlingen van klas 3 en 4 (groep 5 en 6) van de basisschool kwamen dezelfde resultaten naar voren (Wout 1993). Bij toetsen voor lexicale en tekstuele vaardigheden werd beter gepresteerd in het Papiamento. Bij toetsen voor technisch lezen (fonologisch vaardigheden) waren de scores voor het Nederlands hoger.

De Curaçaose en Bonaireaanse kinderen zijn hun leven lang blootgesteld aan spontaan taalaanbod in het Papiamento en dit verklaart waarschijnlijk waarom ze sterker zijn in deze taal voor wat betreft de semantische vaardigheden. Gegeven het feit dat de Arubaanse leerlingen zich in soortgelijke situatie bevinden, ligt het in de lijn der verwachtingen dat zij met betrekking tot semantische vaardigheden ook dominant zullen zijn in hun eigen taal.

Wat betreft decodeervaardigheden, is het zo dat Curaçaose en Bonaireaanse leerlingen aanvankelijk leren lezen en schrijven in het Nederlands. Pas in de derde klas leren ze lezen en schrijven in het Papiamento. Wel scoren deze leerlingen hoog

op de decodeervaardigheid Papiamento. Volgens Severing zou dit te verklaren zijn met de afhankelijkheidshypothese van Cummins, met name de dimensies cognitieve inspanning en context. De stelling is dat transfer vooral plaatsvindt bij vaardigheden die veel cognitieve inspanning vergen (ze zijn dus niet-geautomatiseerd) en die niet ondersteund worden door de situatie. Decoderen is een abstracte vaardigheid waar men zich niet kan beroepen op situationele ondersteuning: slechts uit de linguïstische codes moet men de informatie kunnen halen. Omdat deze vaardigheid in het Papiamento niet geautomatiseerd is, maken de leerlingen gebruik van kennis die ze in het Nederlands verworven hebben: er vindt hier een positieve transfer plaats. Ook is er sprake van een negatieve transfer van het Nederlands naar het Papiamento namelijk op het niveau van uitspraak: de kinderen neigen ernaar Papiamento woorden op z'n Nederlands uit te spreken (Wout 1993).
Het is te verwachten dat ook bij Arubaanse leerlingen transfer plaatsvindt van het Nederlands naar het Papiamento: deze leerlingen hebben nooit les gekregen in het leren lezen en schrijven in het Papiamento.

3 OPZET VAN HET ONDERZOEK

3.1 Doelstelling

Dit onderzoek heeft op de eerste plaats als doel inzicht te krijgen in de aard en mate van de tweetaligheid Papiamento-Nederlands van de Arubaanse leerlingen in de middenbouw van de basisschool. Met te algemene uitspraken als: "De beheersing van het Nederlands door de (Arubaanse) leerling laat veel te wensen over" kan men weinig doen. Het is belangrijk om te weten wat er precies mankeert aan de taalvaardigheid van de leerling. Wil men een verantwoordelijk taalbeleid (ook in het onderwijs) voeren, dan zijn empirische gegevens van groot belang.

Ook zal een betrouwbaar en valide taaltoetsenpakket beschikbaar komen voor het Papiamento, waarmee de taalvaardigheid van die taal van de leerlingen getoetst kan worden. Zo kan men nagaan waar de leerling problemen ondervindt (diagnostiseren) en vervolgens beslissen welke stappen ondernomen kunnen worden om de leerling te helpen (remediëren).

De toetsen Papiamento zijn ontwikkeld op basis van reeds gestandaardiseerde toetsen voor het Nederlands en toetsen ontwikkeld voor de Antilliaanse (Papiamento) schoolsituatie.

De toetsen voor het Nederlands zijn reeds gestandaardiseerde toetsen, ontwikkeld in Nederland.

3.2 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek staan drie vragen centraal:

a. Hoe is de aard en mate van taalvaardigheid Papiamento en Nederlands bij de leerlingen in de klassen 3 en 4 van de basisschool op Aruba?

b. Is er sprake van een significante toenemende ontwikkeling in beide talen over de schooljaren heen?

c. Is er een significant verschil in ontwikkeling tussen de twee talen?

Verder wordt er gekeken naar de samenhang tussen de taalvaardigheid van beide talen en enkele achtergrondgegevens van de leerling, zoals geslacht, leeftijd, aantal broers en zussen.

3.3 Dataverzameling

3.3.1 Proefpersonen

Per 1 september 1993 bedroeg de totale populatie van klas 3 en 4 van het basisonderwijs op Aruba 2200 leerlingen. Als steekproef voor dit onderzoek zijn er 200 leerlingen uit deze populatie gekozen. De gemiddelde leeftijd van de proefpersonen is 10,2 jaar (minimaal 8,6 jaar en maximaal 13,1 jaar). De jongens zijn iets oververtegenwoordigd (128 jongens en 85 meisjes).
Op Aruba waren er ten tijde van het onderzoek 32 scholen voor het basisonderwijs waarvan vier openbare, twee protestante en 26 katholieke scholen. Gezien het feit dat rond 80% van de basisschoolleerlingen op een katholieke school zit, werd ervoor gekozen om uitsluitend de katholieke scholen in het onderzoek te betrekken. De sociaal-economische status (ses) van de scholen en secundair de geografische ligging waren bepalend bij de keuze welke vier scholen benaderd zouden worden voor het onderzoek.

3.3.2 Toetsinstrumentarium

In dit onderzoek werd er gekeken naar de fonologische, lexicale en tekstuele vaardigheden van de leerlingen in het Papiamento en in het Nederlands. Om dit te kunnen doen werd gebruik gemaakt van vier toetsen voor het Papiamento en vier toetsen voor het Nederlands. De vier toetsen zijn:

* grafementoets
* toets technisch lezen
* woordenschattaak
* tekstbegripstoets

Naast de deelcomponenten van de grammaticale taalvaardigheid werd ook de sociale taalvaardigheid van het kind gemeten. Dit werd gedaan met behulp van een

vragenlijst voor de leerkracht. Om achtergrondgegevens van de leerlingen te verkrijgen werd een vragenlijst gebruikt. Het doel en een inhoudelijke beschrijving van de toetsen en de vragenlijsten zullen nu worden besproken.

Grafementoets

Voor een succesvolle ontwikkeling van (technisch) lezen is de kennis van de klank-letter-koppeling een belangrijke deelvaardigheid. Zonder een goede grafemenkennis is het lezen in feite niet mogelijk in talen met een alfabetisch schrift. Om een woord als "pet" te kunnen lezen, moet de leerling op zijn minst de afzonderlijke letters /p/, /e/ en /t/ kunnen verklanken. Wanneer de leerling deze kennis geïnternaliseerd heeft, dus wanneer hij de koppeling automatisch kan leggen, kan hij vordering maken in het technisch lezen.

De grafementoets bestaat uit een leeskaart waarop de afzonderlijke grafemen staan. Niet alle letters van het alfabet staan op de kaart omdat een letter soms twee fonemen kan hebben zoals de /c/ die als [k] en als [s] kan klinken. Ook digrafen die medeklinkers representeren zijn weggelaten, zoals de /ch/, en ook letters die een klankcombinatie vormen, zoals de /x/ die als [ks] wordt uitgesproken, zijn niet op de kaart geplaatst.

De Nederlandse versie is ontwikkeld door het Cito. Daarin zijn 34 grafemen opgenomen. Met dezelfde criteria heb ik een Papiamento-versie ontwikkeld (zie Bijlage 1), deze telt 25 grafemen. De afname vindt mondeling en individueel (per leerling) plaats.

Technisch lezen

De toets die is gebruikt voor het technisch lezen voor het Nederlands is de Drieminutentest, die deel uitmaakt van het Leerlingvolgsysteem van het Cito. Voor het Papiamento is reeds door Severing (1991) een soortgelijke toets ontwikkeld voor de Curaçaose situatie. Deze leeskaarten zijn geschreven in een fonologische spelling die zowel op Curaçao als op Bonaire gebruikt wordt. Op Aruba wordt echter over het algemeen een etymologische spelling gebruikt en hierdoor wordt het gebruik van bovenvermelde leeskaarten moeilijk. Daarom heb ik voor dit onderzoek drie nieuwe kaarten voor het Papiamento ontwikkeld met de Arubaanse spelling (zie Bijlage 2) met als basis de leeskaarten van Severing.

Deze toets bestaat uit drie leeskaarten waarop de woorden in moelijkheidsgraad opklimmen, zowel op elke afzonderlijke kaart als tussen de drie kaarten onderling.
De eerste kaart bevat eenlettergrepige woorden van de type CVC: oftewel medeklinker-klinker-medeklinker, zoals "pet". De tweede kaart bevat ook eenlettergrepige woorden, maar met consonantenclusters. De derde kaart bevat meerlettergrepige woorden met of zonder clusters van medeklinkers. Deze toets is per leerling afgenomen, individueel en mondeling.
Bij elke leeskaart moet de leerling zoveel mogelijk woorden hardop en duidelijk en binnen één minuut lezen. De score wordt bepaald door het aantal correct gelezen woorden.

Passieve woordenschat

De toets voor passieve woordenschat in het Nederlands is de Woordenschattaak uit het Leerlingvolgsysteem van het Cito. Voor een Papiamento-versie heb ik gebruik gemaakt van de afbeeldingen en heb ik de gevraagde woorden zo nauwkeurig mogelijk vertaald (zie Bijlage 3). De toets bestaat uit 50 woorden (31 zelfstandige naamwoorden, 16 werkwoorden en 3 bijvoeglijke naamwoorden) die in moeilijkheidsgraad oplopen. Deze toets wordt klassikaal afgenomen. De leerlingen krijgen een opgavenboekje dat 50 kaders bevat waarin vier naast elkaar staande tekeningen zijn afgebeeld. De proefleider vraagt naar de betekenis van een woord en de leerlingen dienen één van die vier afbeeldingen, de referent van dat bepaalde woord, te omcirkelen. De maximaal te behalen score is 50.

Tekstbegrip

De toets voor tekstbegrip bestaat uit 20 korte verhalen. Elke tekst bestaat uit vier zinnen, waarvan de oorspronkelijke narratieve volgorde willekeurig veranderd is. Bij de eerste tien verhalen is het de bedoeling dat de leerlingen aangeven welke zin de eerste is en bij de resterende tien verhalen welke zin de laatste van het verhaaltje is. Voordat de kinderen aan de taak beginnen krijgen ze een korte instructie (met voorbeeld) hoe ze te werk moeten gaan: eerst het verhaal in de oorspronkelijke volgorde zetten en zo daarna de eerste c.q. de laatste zin aangeven. De Nederlandse versie is ontwikkeld door Verhoeven (1994). Voor dit onderzoek is de Papiamento-versie

ontwikkeld door de teksten zo nauwkeurig mogelijk uit het Nederlands te vertalen. Daarna is de volgorde van zinnen en teksten willekeurig gewijzigd (zie Bijlage 4). Deze toets wordt schriftelijk en klassikaal afgenomen. De maximaal te behalen score is 20.

Vragenlijsten

In dit onderzoek zijn twee vragenlijsten opgenomen om een beeld te krijgen van de sociale taalvaardigheid van het kind en ook van verdere achtergrondgegevens zoals leeftijd, geboorteplaats etc. (zie Bijlage 5).

De vragenlijst voor de sociale taalvaardigheid is bestemd voor de leerkracht. De lijst bestaat uit tien paren beweringen die eikaars tegenovergestelde vormen. Uit een vijfpuntsschaal moet de leerkracht aankruisen welke bewering het beste bij de leerling past. Aan de ommezijde van deze lijst staat nog een vraag over de sociaal-economische achtergrond van het kind. Aan de hand van het beroep en/of de opleiding van de ouders of verzorgers kan de leerkracht een schatting geven,van het sociale-economische milieu van het kind.

De andere vragenlijst is bestemd voor de leerlingen zelf. Ook de bedoeling van deze lijst is tweeledig: aan de ene kant het krijgen van algemene gegevens van de leerling (leeftijd, aantal broers/zussen, talen thuis gesproken, enz), en aan de andere kant de taalattitude ten opzichte van het Papiamento, het Nederlands, het Engels, het Spaans en andere. Voor het laatste moet het kind een beoordelingscijfer (1 tot en met 5) geven aan een bepaalde uitspraak zoals bijvoorbeeld: *De taal die het mooist klinkt is het Papiamento, het Nederlands, het Engels, het Spaans, een andere taal.* De vragenlijsten voor sociale taalvaardigheid en taalatitude zijn ontwikkeld door Severing (1992).

3.3.3 Toetsingsprocedure

Aan de Stichting Katholiek Onderwijs Aruba werd eerst toestemming gevraagd om het onderzoek te verrichten op vier onder haar ressorterende scholen.

De scholen werden daarna persoonlijk benaderd om uitleg te geven over het onderzoek. Het onderzoek vond plaats in de maanden mei, juni en begin juli 1995.

De individuele toetsen zijn door mij afgenomen tussen 15 mei en 6 juli; de schriftelijke toetsen werden tussen 15 juni en 6 juli door de leerkrachten of ander onderwijs-personeel afgenomen. Dit omdat sommige leerkrachten (uit Nederland) het Papiamento niet machtig waren.

Aanvankelijk zouden er per school twee klassen meedoen aan het onderzoek. Maar bij een van de scholen viel een klas 3 weg. Klas 4 deed wel mee. Daarom werd er een vijfde school benaderd: deze school lag tegenover de school waar de klas 3 was weggevallen en voldeed aan de achtergrondeisen van de school waar alleen klas 4 van mee deed.

3.4 Betrouwbaarheid van de toetsen

In een onderzoek is het mogelijk dat de resultaten beïnvloed worden door toevalligheden zoals de afname-omstandigheid, de proefleider, de proefpersoon of het toetsinstrument zelf. Wanneer, bijvoorbeeld, de proefleider een aanwijzing geeft naar het goede antwoord, wordt er een vertekend beeld van de taalvaardigheid van het kind verkregen: de betrouwbaarheid van de meting daalt hierdoor.

Om de omstandigheden van de toetsafname constant te houden, kregen alle proefleiders (leerkrachten) dezelfde aanwijzingen en instructies. Dit geldt voor de klassikale toetsen.

Omdat ik de individuele toetsen zelf heb afgenomen, hoefden er daarvoor geen aparte aanwijzingen gegeven te worden.

Achteraf zijn de toetsen statistisch nagegaan op de betrouwbaarheid met behulp van een item-analyse: hierbij wordt gekeken naar de samenhang tussen het item van een toets en wordt de hele toets onderzocht. Zo krijgt men ook een idee over de homogeniteit van de toets. De waarde van deze homogeniteit wordt uitgedrukt met de Cronbachs alfa. In dit onderzoek is de betrouwbaarheid berekend met behulp van het commando RELIABILITY van het softwarepakket SPSS-PC+. De grens wordt wel gesteld bij .80.

In tabel 3.1. staan de Cronbachs alfa's van de toetsen Papiamento. We zien dat de alfa boven de .80 ligt, wat betekent dat de toetsen voor het Papiamento betrouwbaar zijn.

Tabel 3.1 Cronbachs alfa, aantal items en cases per taak Papiamento

Taak	Alfa	N item	N cases
Passieve woordenschat	.81	50	205
Tekstbegrip	.88	20	200

Bij de gestandaardiseerde toetsen voor het Nederlands zijn alle Cronbachs alfa's boven de .80. Deze toetsen zijn dus betrouwbaar. Ook voor de vragenlijsten is de betrouwbaarheid berekend. Uit tabel 3.2 is af te lezen dat de vragenlijsten een hoge mate van homogeniteit vertonen.

Tabel 3.2 Cronbachs alfa, aantal items en cases van de vragenlijsten

Vragenlijst	Alfa	N item	N cases
Sociale taalvaardigheid	.88	10	160
Attitude Papiamento	.86	10	151
Attitude Nederlands	.76	10	151

3.5 Data-analyse

Allereerst is het belangrijk te weten of er een verschil is tussen de scores voor elke afzonderlijke toets van klas 3 en klas 4. Omdat hier de gemiddelden moeten worden vergeleken tussen twee groepen is het voor de hand liggend een t-test uit te voeren.
Op de tweede plaats is het belangrijk te weten of er verschil is tussen de twee talen Papiamento en Nederlands over beide groepen. Interessant is te zien welke taal dominant is. Hier kan ook gebruik worden gemaakt van een 'pair sampled t-test'.
Er zijn twee hoofdeffecten: onderwijs (klas 3 en klas 4) en taal (Papiamento, Nederlands). Het kan zijn dat in de loop van de schooljaren een bepaalde wisseling plaatsvindt, bijvoorbeeld dat Papiamento, dat in klas 3 dominant is, in klas 4 zwakker wordt dan Nederlands.

Om zo'n mogelijk interactie-effect te onderzoeken is de t-test niet geschikt en daarom is er voor gekozen om een multiple-variantie-analyse uit te voeren over de toetsen, met behulp van het commando MANOVA van SPSS-PC+.
De samenhang tussen de toetsen in één taal (intralinguaal) en de samenhang tussen de toetsen van beide talen (interlinguaal) kan meer inzicht verschaffen in de taalvaardigheid in beide talen. Deze samenhang kan blootgelegd worden met behulp van een correlatie-analyse.
Ook wordt een factoranalyse voor beide talen uitgevoerd om na te gaan of er bepaalde toetsen zijn die met elkaar een soort eenheid of cluster vormen. Deze clustering verwijst naar de samenhang tussen de deelvaardigheden van taal.
Verder kan meer inzicht in de taalvaardigheid worden verkregen wanneer de samenhang tussen de taalvaardigheden en andere achtergrondvariabelen (zoals leeftijd en geslacht) blootgelegd wordt. Dit kan bepaald worden met behulp van een correlatie-analyse. Alle analyses zijn gedaan met het softwarepakket van SPSS-PC+.

4 RESULTATEN

4.1 Vaardigheden Papiamento-Nederlands

In deze paragraaf komen de scores per taal en per klas aan de orde. In paragraaf 4.1.1 wordt nagegaan wat de scores op de deeltaken Papiamento zijn en in de volgende paragraaf (4.1.2) wordt hetzelfde nagegaan voor het Nederlands.

4.1.1 Vaardigheid Papiamento

In tabel 4.1 zijn de gemiddelde scores per klas op de deeltaken Papiamento te zien. De maximale score voor de grafementoets Papiamento is 25 en die voor het Nederlands 34. Om de scores van de toetsen met elkaar te kunnen vergelijken is er gebruik gemaakt van proportionele scores. De proportionele score voor het Papiamento wordt dus: feitelijke score Papiamento gedeeld door 25 vermenigvuldigd met 34. Deze proportionele score is bij alle analyses gebruikt.

Tabel 4.1 Maximale scores, gemiddelden, standaarddeviaties en aantal cases op de toetstaken Papiamento van klas 3 en klas 4

		Klas 3			Klas 4		
Taak	Max. score	Gem.	sd	N	Gem.	sd	N
PGFT	34	31.8	1.3	107	32.1	1.4	90
PPWT	50	35.2	4.5	110	41.5	5.4	86
PTBT	20	12.4	5.0	106	15.9	4.2	88
PTLK1	150	40.3	15.2	109	45.1	14.1	90
PTLK2	150	33.3	14.3	109	38.9	13.8	90
PTLK3	120	24.1	12.5	109	32.4	13.7	90

Grafemenkennis (PGFT)

Als de gegevens van de bovenstaande tabel in procenten uitgedrukt worden, is te zien dat op deze taak de leerlingen van klas 3, 93.6%, gemiddeld goed hebben gescoord

op de items. Voor klas 4 is dit 94,5%. Er is een stijging van rond de één procent (0,9%) tussen de twee klassen. De klassen samen hebben totaal gemiddeld 93,1% op deze taak gescoord. Aangezien de standaarddeviaties heel klein zijn, kan worden gezegd dat de meeste leerlingen een score hebben die rond het gemiddelde ligt. Doordat de scores heel hoog liggen kan gesproken worden van een plafond-effect.

Passieve woordenschat (PPWT)

Het gemiddelde van de goed beantwoorde items voor deze taak is voor klas 3, 70,3% en voor klas 4, 82,9%. De stijging tussen de twee klassen is 12,6%. De lage standaarddeviatie laat zien dat de scores van de leerlingen niet veel van elkaar verschillen. De hele groep heeft gemiddeld 75,8 % van de taakitems goed gemaakt.

Tekstbegrip (PTBT)

Voor deze taak bedraagt het gemiddelde goed beantwoorde items voor klas 3, 61,8% en voor klas 4, 79,7%. Voor beide klassen is de standaarddeviatie gering dus de scores op dit toetsonderdeel liggen rond het gemiddelde. Er is een stijging in scores van 17,8% tussen de derde en vierde klas. Voor de klassen samen werd er 67,0% goed gescoord op de items van deze taak.

Technisch lezen (PTLK1, PTLK2, PTLK3)

Wanneer de scores van de drie leeskaarten bij elkaar opgeteld worden zien de gemiddelde scores er per klas (percentueel) als volgt uit: 23,2% voor klas 3 en 39,6% voor klas 4. Er is een stijging van 16,4%. De standaarddeviaties zijn hoog, en dat betekent dat de scores voor deze deeltaak sterk van elkaar verschillen. De klassen samen hebben een gemiddelde van een 25,3%.

4.1.2 Vaardigheid Nederlands

In tabel 4.2 staan de gemiddelde scores van klas 3 en klas 4 voor de deeltaken Nederlands.

Tabel 4.2 Maximale scores, gemiddelden, standaarddeviaties en aantal cases op de toetstaken Nederlands van klas 3 en klas 4

		Klas 3			Klas 4		
Taak	Max. score	Gem.	sd	N	Gem.	sd	N
NGFT	34	32.5	1.5	107	32.6	1.2	90
NPWT	50	26.1	5.8	110	34.3	6.1	86
NTBT	20	12.6	4.3	106	15.5	4.1	88
NTLK1	150	61.9	19.1	109	73.5	17.7	90
NTLK2	150	53.2	21.0	109	64.5	18.9	90
NTLK3	120	36.9	15.2	109	48.2	15.7	90

Grafemenkennis (NGFT)

Voor beide klassen zijn de gemiddelde scores bijna even groot: voor klas 3 is dit 95,5% en voor klas 4 is dit 95,9%. Er is een geringe stijging van ongeveer een half procent (0,4%). De standaarddeviatie laat zien dat bijna alle leerlingen rond het gemiddelde gescoord hebben. De maximale score wordt bereikt, wat betekent dat er sprake is van een plafond-effect.

Passieve woordenschat (NPWT)

Uit de bovenstaande tabel kan men afleiden dat het gemiddelde goed gescoorde items voor deze deeltaak voor klas 3 52,2% is en voor klas 4 68,7%. Er is een stijging van 16,5%. De standaarddeviatie geeft aan dat de spreiding van de scores per klas weinig is. De klassen samen hebben een gemiddelde score van 59,4%.

Tekstbegrip (NTBT)

Voor klas 3 bedraagt de gemiddelde score op correct beantwoorde items 63,1%. Voor klas 4 bedraagt deze 77,3%; een stijging van 14,2%. Ook hier is sprake van een lage spreiding van de scores. Samen bedraagt de score voor de klassen 69,6%.

Technisch lezen (NTLK1, NTLK2, NTLK3)

Als de scores van de drie leeskaarten opgeteld worden, hebben de leerlingen van klas 3 gemiddeld 36,2% van de items goed gescoord. Voor de leerlingen van klas **4** is het gemiddelde 44,3% en voor beide klassen samen 39,9%. Bij dit toetsonderdeel is er een sterk verschil in scores bij de leerlingen onderling, de standaarddeviatie is namelijk hoog.

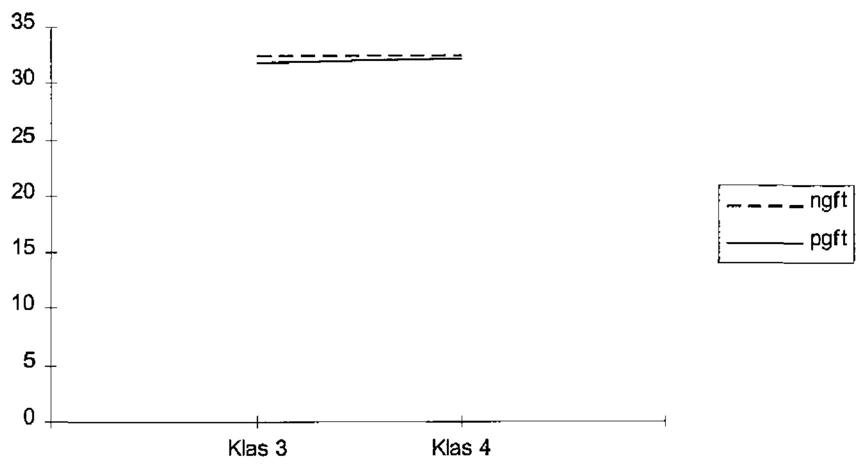
4.2 Vergelijking deelvaardigheden Papiamento-Nederlands

In deze paragraaf worden de deeltaken Papiamento en Nederlands met elkaar vergeleken. Met behulp van de multiple-variantie-analyse wordt nagegaan of het verschil in scores tussen klas 3 en klas 4 significant is en of het verschil in scores tussen de twee talen significant is. Ook werd nagegaan of er een interactie-effect optreedt tussen klas en taal.

4.2.1 Grafemenkennis

In onderstaande figuur (4.1) staan de scores grafisch afgebeeld op het toetsonderdeel grafemenkennis per klas.

Figuur 4.1



Bij het toetsonderdeel grafemenkennis Papiamento blijkt er geen significant verschil te zijn tussen de scores van klas 3 en klas 4 ($F(1,195) = 3.06$, $p =.08$). Ook voor het

toetsonderdeel Nederlands voor grafemenkennis is het verschil tussen de twee klassen statistisch niet significant ($F(1,195) = .46$, $p = .50$).

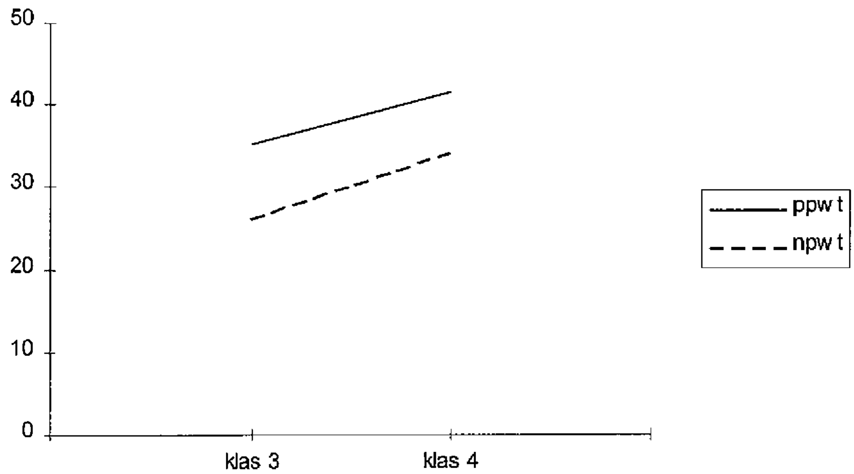
Het verschil in scores tussen de grafementoets Papiamento en de grafementoets Nederlands blijkt wel significant te zijn. ($F(1,195) = 24,64$, $p < .001$).

Een interactie-effect tussen klas en taal blijft weg ($F(1,195) = .80$, $p = .37$).

4.2.2 Passieve woordenschat

In figuur 4.2 zijn de gemiddelde scores op de deeltaak passieve woordenschat voor beide klassen en talen afgebeeld.

Figuur 4.2



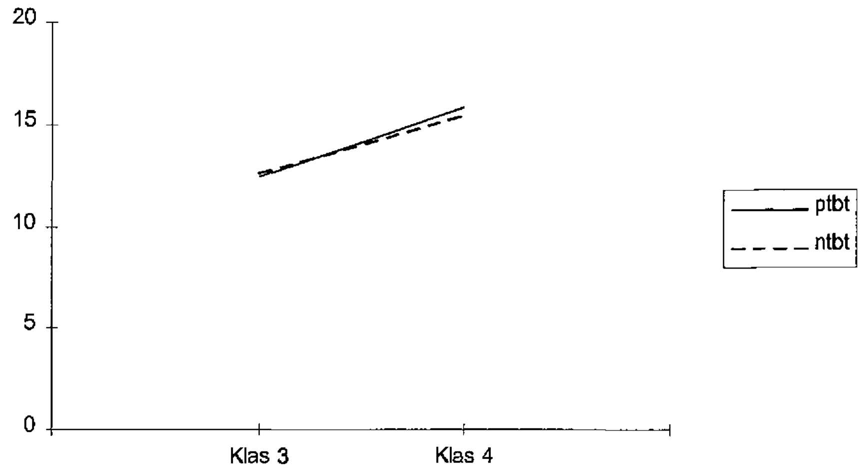
Uit de variantie-analyse blijkt dat het verschil in scores op deze deeltaak in het Papiamento tussen klas 3 en 4 statistisch significant is ($F(1,194) = 79.87$, $p < .001$). Ook voor de deeltaak in het Nederlands is er een significant verschil tussen beide klassen ($F(1,194) = 92.91$, $p < .001$).

Het verschil tussen de scores van de twee talen onderling is significant ($F(1,194) = 396.04$, $p < .001$). Er treedt interactie op tussen klas en taal, zij het op 5%-niveau ($F(1,194) = 5.52$, $p = .020$), d.w.z. het verschil tussen beide talen is in klas 4 significant kleiner.

4.2.3 Tekstbegrip

In figuur 4.3 staan grafisch de scores op het toetsonderdeel tekstbegrip voor het Papiamento en het Nederlands van klas 3 en klas 4 afgebeeld.

Figuur 4.3



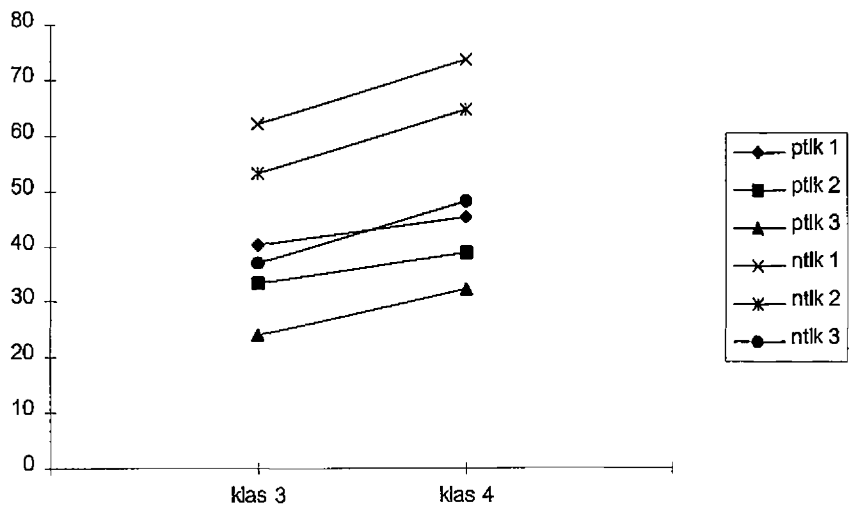
Voor het Papiamento is het verschil in scores tussen klas 3 en klas 4 significant ($F(1,192) = 28.78$, $p < .001$). Bij het toetsonderdeel Nederlands is er ook sprake van een significant verschil tussen klas 3 en klas 4 ($F(1,192) = 22.02$, $p < .001$).

Dit kan niet gezegd worden van het verschil tussen de scores op de taken Papiamento en die van het Nederlands: dit verschil is niet significant ($F(1,192) = .16$, $p = .693$). Er is geen interactie tussen klas en taal ($F(1,192) = 2.05$, $p = .154$).

4.2.4 Technisch lezen

In figuur 4.4 staan de scores afgebeeld voor technisch lezen per kaart in Papiamento en Nederlands.

Figuur 4.4



Bij leeskaart 1 in het Papiamento is er een significant verschil tussen klas 3 en klas 4 op 5% niveau ($F(1,197) = 5.44$, $p = .021$). Voor het Nederlands blijkt het verschil tussen de twee klassen statistisch significant ($F(1,197) = 19.22$, $p < .001$). Ook het verschil tussen beide talen voor de hele steekproef is bij kaart 1 significant ($F(1,197) =$ 14,92, $p < .001$). Bovendien is er een significant interactie-effect tussen taal en klas bij deze leeskaart ($F(1,197)$ =12.07, $p = .001$): het verschil tussen Papiamento en Nederlands is in klas 4 significant groter dan in klas 3.

Bij leeskaart 2 zien we hetzelfde resultaat. Bij Papiamento is het verschil tussen klas 3 en 4 significant op 5% niveau ($F(1,197) = 7.73$, $p = .006$). Dit is ook zo bij het Nederlands ($F(1,197)$ = 15,52, $p < .001$). Ook het verschil in scores tussen beide talen blijkt significant te zijn ($F(1,197) = 712.83$, $p < .001$). Dit is ook zo bij de interactie tussen klas en taal ($F(1,197)$=11.16, p= .001): de verschillen zijn significant groter in klas 4.

Bij leeskaart 3 is er zowel bij Papiamento als bij Nederlands een significant verschil tussen klas 3 en 4. Voor het Papiamento ($F(1,197) = 20.12$, $p < .001$) en voor het Nederlands ($F(1,197)$ = 26,24, $p < .001$). Ook het verschil in de gemiddelde scores tussen de twee talen is statistisch significant (F (1,197 = 527,87, $p < .001$). Ook hier is er een interactie tussen taal en klas (F(1,197 = 5.43, $p = .021$), zij het op 5%- niveau.

Samengevat:: op alle drie leeskaarten scoren de leerlingen op de Nederlandse versie significant hoger dan op de Papiamento-versie. Ook het verschil tussen klas 3 en klas 4 is voor beide talen significant. Ten slotte treden er statistische significante interacties op: in klas 4 zijn de verschillen tussen het Papiamento en het Nederlands steeds significant groter dan in groep 3.

4.3 Samenhang tussen de toetsen

4.3.1 Correlatie binnen de toetsen Papiamento en Nederlands

In de voorafgaande paragraaf was te zien dat de leeskaarten hetzelfde patroon vertonen voor wat betreft de scores. Daarom worden de leeskaarten samengenomen in de hiervolgende correlatie-analyses tot één toets (score).

Papiamento

In tabel 4.3 staan de correlatiecoëfficiënten tussen de toetsen Papiamento onderling.

Tabel 4.3 Correlatie tussen de toetsonderdelen Papiamento voor klas 3 en klas 4 (N =181, * = p< .05, ** = p< .01, *** = p< .001)

	ppwt	ptbt	pgft
tekstbegrip	.40***		
grafemenkennis	.16*	.21*	
technisch lezen	.18*	.22**	.27***

Uit de bovenstaande tabel valt af te lezen dat de tekstbegripstoets significant correleert met de passieve woordenschattaak en dat ze onderling een substantiële samenhang hebben (r = .40). Een voorwaarde om een tekst te kunnen begrijpen is kennis van de betekenis van woorden. Dit verklaart de samenhang tussen deze twee toetsen. Een andere voorwaarde om een tekst te kunnen lezen/begrijpen is de vaardigheid om het woord te kunnen ontcijferen of decoderen, het technisch lezen. Dit verklaart waarom technisch lezen met tekstbegrip significant correleert. Ook is te zien dat technisch lezen significant correleert met grafemenkennis. Dit is op zich niet opvallend, omdat het lezen (van woorden) het herkennen van het kleinste deel, letters of grafemen, impliceert. Uit de analyse blijkt dat er een significante correlatie bestaat tussen technisch lezen en woordenschat. Deze is echter klein. Ook tussen grafemenkennis en tekstbegrip bestaat een significante correlatie.

Nederlands

In tabel 4.4 zijn de correlatiecoëfficiënten tussen de toetsen Nederlands onderling weergegeven.

Tabel 4.4 Correlatie tussen de toetsonderdelen Nederlands voor klas 3 en klas 4 (N=181, * = p< .05, ** = p < .01, *** = p< .001)

	npwt	ntbt	ngft
tekstbegrip	.52***		
grafemenkennis	.15*	.07	
technisch lezen	.30***	.35***	.29***

Tabel 4.4 laat zien dat ongeveer hetzelfde correlatiepatroon voorkomt bij het Nederlands. Ook hier correleert de tekstbegripstoets significant met de woordenschattaak: deze samenhang is substantieel. Technisch lezen correleert ook significant met grafemenkennis en met tekstbegrip.

De samenhang tussen grafemenkennis en tekstbegrip is voor het Papiamento wel significant, maar bij het Nederlands niet.

Dit betekent dat bij het lezen van teksten de kinderen geen gebruik blijken te maken van de grafemenkennis in het Nederlands terwijl dat in het Papiamento wel het geval is. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het lezen in het Nederlands automatischer verloopt dan in het Papiamento. Met andere woorden: omdat de kinderen minder geoefend zijn in het lezen van Papiamento teksten moeten ze terugvallen op hun grafemenkennis.

Bij de significante correlatie tussen technisch lezen en passieve woordenschat blijkt deze samenhang hoger te zijn in het Nederlands dan in het Papiamento. Een verklaring hiervoor is niet te vinden bij de omvang van de woordenschat, omdat deze bij het Papiamento groter is dan bij het Nederlands. Omdat de kinderen meer geoefend zijn in het lezen van Nederlandse teksten op school kunnen ze woorden sneller herkennen (en lezen) in het Nederlands dan in het Papiamento. Hierdoor speelt in het Nederlands de woordenschat een belangrijkere rol dan in het Papiamento.

4.3.2 Samenhang tussen de toetsen Papiamento en Nederlands

In tabel 4.5 staan de correlatiecoëfficiënten tussen de toetsen Papiamento en toetsen Nederlands.

Tabel 4.5 Correlatie tussen de toetsonderdelen Papiamento en Nederlands voor klas 3 en klas 4 (N=174, * = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001

	npwt	ntbt	ngft	ntlk
ppwt	.62***	.43***	.09	.26***
ptbt	.40***	.72***	.07	.34***
pgft	.12	.17*	.35***	.23**
ptlk	.18*	.29***	.19*	.84***

De hoogste correlaties zijn te vinden tussen gelijksoortige toetsen, d.w.z. de toetsen die dezelfde vaardigheid meten maar in een andere taal. Bij tekstbegrip en technisch lezen is af te lezen dat de samenhang groot is (r = .72 respectievelijk .84). Bij de taak voor passieve woordenschat is de samenhang substantieel (r = .62). Te zien is dat bij de toetsen voor grafemenkennis onderling de samenhang kleiner is (r = .35). De hoogste correlaties tussen ongelijksoortige toetsen liggen tussen de tekstbegriptoets en passieve woordenschattaak (r = .40). Zoals de vorige subparagrafen laten zien, is er een sterke samenhang tussen de toetsen voor passieve woordenschat en tekstbegrip voor de afzonderlijke talen. Ook tussen de toetsen voor technisch lezen en tekstbegrip tussen de twee talen zijn er significante correlaties. Tussen passieve woordenschat Papiamento en technisch lezen in het Nederlands is er een significante correlatie (r = .26).

4.3.3 Samenhang tussen de toetsen en achtergrondgegevens

In deze paragraaf wordt gekeken naar de correlatie tussen de scores op de toetsen en enkele achtergrondgegevens van de leerling.

In dit onderdeel zijn alleen de volgende twee gegevensclusters geanalyseerd:

a. persoons- en gezinskenmerken

b. onderwijsloopbaan

In de volgende paragrafen worden deze clusters nader gespecificeerd.

a persoons- en gezinskenmerken

Bij persoons- en gezinskenmerken zijn opgenomen: geslacht, leeftijd, geboorteplaats en aantal broers en zussen. Voor geboorteplaats waren er zes keuzemogelijkheden op de vragenlijst: Aruba / Curaçao / Bonaire / Bovenwinden / Nederland / ...(elders).
Bij de volgende analyses zijn er drie groepen gevormd: Aruba, Curaçao en Bonaire vormden groep 1, Bovenwinden en Nederland groep 2 en elders (geboren) vormt groep 3.

Tabel 4.6 Correlatie tussen de toetsen Papiamento (Pap) en Nederlands (Ned) en de variabelen geslacht, leeftijd, geboorteplaats en aantal broers en zussen (* = p< .05, ** = p< .01 *** = p< .001)

		N	geslacht	leeftijd	geboorte-plaats	aantal broers/ zussen
Passieve woordenschat	Pap	134	-.05	.26**	-.07	-.02
	Ned	135	.04	.12	-.08	-.14
Tekstbegrip	Pap	134	.13	.07	.01	.05
	Ned	135	.10	.07	-.02	-.03
Grafemenkennis	Pap	134	.02	-.03	-.01	-.01
	Ned	135	.01	-.12	-.10	.05
Technisch lezen	Pap	134	.00	-.13	-.11	.01
	Ned	135	-.01	-.14	-.13	-.01

In tabel 4.6 is te zien dat slechts leeftijd een significante (positieve) correlatie vertoont met passieve woordenschat in het Papiamento. Dit geeft aan dat hoe ouder de leerling is, hoe groter zijn/haar passieve woordenschat in het Papiamento is.

b onderwijsloopbaan

Onderwijsloopbaan duidt de volgende gegevens aan: verblijfsduur op een crèche, verblijfsduur op een kleuterschool, aantal doublures en aantal maanden dat het kind les heeft gekregen van een uit Nederland afkomstige leerkracht.

Tabel 4.7 Correlatie tussen de toetsenonderdelen Papiamento (Pap) en Nederlands (Ned) en de variabelen doublures, verblijfsduur op een crèche, verblijfsduur op een kleuterschool en jaren les gekregen van een Nederlandse leerkracht (* = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001)

		N	doublures	creche	kleuter-school	Nederlandse leerkracht
Passieve woordenschat	Pap	117	-.05	.21*	.06	.24**
	Ned	118	-.21*	.06	.06	.09
Tekstbegrip	Pap	117	-.38***	.13	-.06	-.05
	Ned	118	-.27**	.07	-.06	-.07
Grafemenkennis	Pap	117	-.19*	.05	.10	.07
	Ned	118	-.16	.05	.09	.03
Technisch lezen	Pap	117	-.29**	-.04	-.05	.04
	Ned	118	-.35***	.08	-.00	.16

Uit tabel 4.7 blijkt duidelijk dat het aantal keren dat een leerling is blijven zitten een negatieve samenhang vertoont met de toetsen voor tekstbegrip en technisch lezen. Bij tekstbegrip is deze negatieve correlatie hoger bij Papiamento dan bij Nederlands. Bij technisch lezen is het omgekeerd: de negatieve samenhang is hoger bij het Nederlands dan bij het Papiamento. Ook bij passieve woordenschat Nederlands is er een negatieve samenhang met het aantal doublures. Een opvallende samenhang die in de bovenstaande tabel te zien is, is die tussen de passieve woordenschat Papiamento en de jaren die een leerling les heeft gekregen van een Nederlandse leerkracht. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn, dat de Papiamento sprekende leerkrachten gebruik maken van het Papiamento als hulptaal zoals blijkt uit de praktijk. Bij een Nederlandstalige leerkracht is dit niet het geval: de leerlingen zijn gedwongen

om op eigen initiatief terug te vallen op hun sterkste taal op dit (lexicale) gebied: het Papiamento.

4.4 Dimensionaliteit

In paragraaf 2.2.3 zijn er verschillende visies van het begrip taalvaardigheid aan de orde gekomen. Om na te gaan of de in dit onderzoek gebruikte meetinstrumenten een of meer deelcomponenten van het construct "taalvaardigheid" peilen, wordt een factoranalyse verricht. In tabel 4.8 staan de resultaten van deze analyse weergegeven.

Tabel 4.8 Factorlading van de toetsen voor Papiamento en Nederlands voor klas 3 en klas 4 samen

	Papiamento			Nederlands		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3
passieve woordenschat	.05	.86	.01	.12	.87	.14
tekstbegrip	.17	.77	.15	.22	.84	-.07
grafemenkennis	.08	.12	.99	.17	.05	.98
technisch lezen 1	.93	.06	-.00	.99	.11	.15
technisch lezen 2	.96	.07	.09	.96	.17	.07
technisch lezen 3	.90	.24	.09	.93	.26	.13

Uit de analyse komen drie factoren voor beide talen naar voren. Voor het Papiamento verklaren deze drie factoren samen 84,8% van de totale variantie. Voor het Nederlands verklaren de drie factoren 89,8% van de totale variantie. Voor het Papiamento verklaart de eerste factor 48,4% van de variantie, de tweede 21,8% en de derde 14,6%. Voor het Nederlands verklaart de eerste factor 55,3% van de variantie, de tweede 19,7% en de derde 14,8%. De bovenstaande tabel laat zien dat er verschillende componenten zijn voor het "taalvaardigheid" bij derde en vierde klassers van de basisschool op Aruba. Op de eerste factor laden de drie leeskaarten voor technisch lezen: hierdoor kan deze factor als de decodeervaardigheid worden

beschouwd. Op de derde factor laadt slechts een toets: die van grafemen-kennis. Deze factor kunnen we dus aanwijzen als de component grafemenkennis. Op de tweede factor laden er twee aparte toetsen: die voor passieve woordenschat en die voor tekstbegrip. Omdat deze factor een combinatie vormt van twee essentiële vaardigheden voor het begrijpen van teksten, kan deze als de component begrijpend lezen genoemd worden.

Als we de resultaten van deze analyse vergelijken met het psycholinguïstische model (figuur 2.3) zien we dat de fonologische vaardigheden (grafemenkennis en technisch lezen) inderdaad een apart onderdeel vormen. Verder blijkt dat er nauwe samenhang bestaat tussen de lexicale vaardigheden (passieve woordenschat) en tekstuele vaardigheden (tekstbegrip). Uit dit resultaat kan het volgende afgeleid worden: dat hoe hoger in het model, hoe sterker de samenhang tussen de deelvaardigheden. Dit kan verklaard worden aan de hand van de toename van de cognitieve inspanning. Bij de fonologische vaardigheden is de cognitieve inspanning laag en daardoor komen de peilers van deze vaardigheid, grafemenkennis en technisch lezen, apart in de factor-analyse. Bij lexicale en vooral bij tekstuele vaardigheid is de cognitieve inspanning hoger en hierdoor ontstaat een samenhang tussen de verschillende vaardigheden.

5 CONCLUSIE

In het onderhavige onderzoek is geprobeerd om op Aruba de taalvaardigheid Papiamento en Nederlands van de leerlingen van klas 3 en 4 in kaart te brengen. Hiervoor is gekozen voor een cross-sectioneel design waarin discrete-indirecte toetsen gebruikt worden. Ongeveer 200 leerlingen hebben meegedaan aan dit onderzoek.

De resultaten per deelvaardigheid zullen nu worden bekeken om antwoord te krijgen op de drie hoofdvragen. De eerste vraag heeft betrekking op de aard en mate van taalvaardigheid in de klassen 3 en 4 van de basisschool op Aruba. De tweede vraag is gericht op de ontwikkeling van beide talen bij de overgang van klas 3 naar klas 4. De laatste hoofdvraag is bedoeld om te zien of er een significant verschil is in ontwikkeling tussen de twee talen.

Voor beide talen treedt een plafond-effect op bij hun *grafemenkennis*: het beheersings-niveau is bijna 100%. Blijkbaar zijn de derde- en vierdeklassers ver ontwikkeld in deze vaardigheid. Dit betekent ook dat deze toets niet adequaat is voor de leerlingen in deze klassen, omdat de toets faalt in het discrimineren tussen goede en zwakke leerlingen. Een andere toets zoals de Toets voor Auditieve Synthese (Cito 1992) zou misschien meer inzicht kunnen geven in de fonologische vaardigheid van deze kinderen. Uit de resultaten blijkt wel dat de kinderen een hoger beheersingsniveau hebben voor het Nederlands dan voor het Papiamento.

De groei van de grafemenkennis tussen klas 3 en klas 4 blijft in beide talen gestaag. Voor de grafemenkennis blijkt het beheersingsniveau hoog te zijn ondanks het feit dat de kinderen deze vaardigheid niet in het Papiamento hebben geleerd. Dit betekent dat er sprake is van transfer van deze vaardigheid van het Nederlands naar het Papiamento. Dit is plausibel want ook bij Verhoeven (1994) waren op fonologisch niveau aanwijzingen dat transfer plaatsvindt.

Bij *technisch lezen* is te zien dat Arubaanse kinderen in klas 3 en 4 van de basisschool een sterkere beheersing hebben in het Nederlands dan in het Papiamento. Zowel voor het Papiamento als voor het Nederlands is er een significante groei bij overgang van de derde naar de vierde klas.

Het verschil in beheersingsniveau van het Papiamento en het Nederlands tussen klas 3 en klas 4 wordt groter. In klas 4 wordt het beheersingsniveau van het Nederlands steeds sterker dan in de vorige klas. Het feit dat de leerlingen redelijk goed scoren voor het Papiamento in deze vaardigheid, ondanks dat ze geen les krijgen in het lezen van deze taal, betekent dat er een mate van positieve transfer is van het Nederlands naar het Papiamento. Een negatieve transfer die optreedt op fonologisch niveau, vanuit het Nederlands naar het Papiamento, is het feit dat de leerlingen neigen een Papiamento woord uit te spreken op z'n Nederlands: het woord "tur" [toer] wordt als [tʌr] uitgesproken naar analogie van "bus".

Uit de resultaten blijkt duidelijk dat de kinderen een grotere *passieve woordenschat* in het Papiamento hebben dan in het Nederlands. Dit is niet zo vreemd. Arubaanse kinderen komen immers in verschillende situaties (op school, op straat, thuis en bij vriendjes) meer in aanraking met het Papiamento dan met het Nederlands dat alleen op school en in de klas wordt gebruikt. Voor beide talen zien we een significante groei van klas 3 naar klas 4. Wel is het verschil tussen passieve woordenschat in het Papiamento en in het Nederlands in de vierde klas kleiner dan in de vorige klas. Er blijkt een snellere ontwikkeling te zijn in het Nederlands.

Voor het onderdeel *tekstbegrip* lijkt het er in eerste instantie op, dat de kinderen uit klas 3 en 4 sterker zijn in het Papiamento dan het Nederlands. Toch blijkt het verschil tussen de scores voor het Papiamento en voor het Nederlands niet significant. Verder blijkt er in beide talen wel een significante groei te bestaan tussen de klas 3 en klas 4. Bij eerdere onderzoeken (Severing 1992, Wout 1993) bleek wel dat bij derde-, vierde- en vijfdeklassers tekstbegrip sterker was in het Papiamento dan in het Nederlands. Een mogelijke verklaring voor het verschil in resultaten tussen de genoemde onderzoeken en het onderhavige is te vinden bij de componenten van tekstbegrip die gepeild werden. Bij Severing en Wout stond de cohesiecomponent centraal: de proefpersoon werd gevraagd om uit drie functiewoorden het geschikte verwijzingswoord (die, dat enz.) of voegwoord (maar, omdat enz.) te kiezen, dat in de tekst past. Hierdoor speelt de kennis van de woorden (lexicale vaardigheid) in zulke toetsen een grotere rol. In dit onderzoek is de coherentiecomponent van tekstbegrip gemeten: het gaat hier hoofdzakkelijk om de structuur of de samenhang in betekenis van de narratieve tekst. Deze vaardigheid blijkt overdraagbaar te zijn van de ene taal naar de

andere (Mace-Matluck & Hoover 1980, Verhoeven 1994). Omdat deze vaardigheid sterk taalonafhankelijk is, zou dit kunnen verklaren waarom de vaardig-heid in zowel het Nederlands als het Papiamento even hoog is.
Wat door Severing (1992) is waargenomen bij basisschoolleerlingen op Curaçao en op Bonaire door Wout (1993), is ook voor een deel waarneembaar bij leerlingen op de basisschool op Aruba. Dit betekent dat er geen sprake is van een absolute sterke taal, maar dat de dominatie van het Papiamento en het Nederlands varieert per vaardigheid. In de semantische vaardigheden is het Papiamento de sterkste taal, met name de lexicale component. De kinderen komen op school met een niet te verwaarlozen bagage aan (talige) kennis en ervaring opgedaan in het Papiamento. Met andere woorden, hun niveau van begrijpen is hoger omdat ze het voordeel hebben van (voorschools) spontaan taalaanbod, dat prominent aanwezig blijft. Bij de tekstuele component is hier sprake van een gelijk beheersingsniveau in het Nederlands en in het Papiamento. Blijkbaar is het herkennen van de tekststructuur een taalonafhankelijke, universele vaardigheid.
Net als bij de Curaçaose en Bonaireaanse leerlingen zijn de leerlingen op Aruba dominant in het Nederlands bij decodeervaardigheid. Deze vaardigheid is het voorbeeld van een schoolse (taal)vaardigheid. De kinderen leren en oefenen vanaf hun entree op school het schrijven en lezen in het Nederlands, waardoor deze vaardigheid automatisch gaat verlopen. In tegenstelling tot wat op Curaçao en Bonaire wel het geval is, krijgen de leerlingen op Aruba geen les krijgen in het Papiamento. Hierdoor kan aangenomen worden dat deze Arubaanse leerlingen gaan decoderen met slechts de kennis die ze verworven hebben in het Nederlands.
Uit de samenhang tussen de scores op de toetsen in beide talen met achtergrond-gegevens, is te zien dat de hoogste significante correlatie ligt bij onderwijsloopbaan-gegevens van de leerling. Met name het aantal keren dat het kind is blijven zitten, correleert negatief met bijna alle toetsen in beide talen. Er blijken tot nu toe geen empirische gegevens te bestaan over het tweetaligheidsprofiel bij leerlingen van de eerste twee klassen van de basisschool klas 1 en 2. Daar zou onderzoek naar gedaan kunnen worden, zodat de ontwikkeling door de hele basisschool op het Papiamento-sprekende gebied, de Benedenwindse eilanden, vastgelegd kan worden.

Tenslotte is een nader te bestuderen onderwerp de aard en mate van transfer van het Nederlands naar het Papiamento bij de decodeervaardigheden tussen leerlingen die Papiamento lessen krijgen in technisch lezen (op Curaçao/Bonaire) en leerlingen die geen Papiamentolessen krijgen (op Aruba).

BIBLIOGRAFIE

Alofs, I. & Merkies, I. (1990) *Ken ta Arubiano? Sociale integratie en natievorming op Aruba*. Caraf, KITLV, Leiden.

Appel, R. & Vermeer, A. (1994). *Tweedetaalverwerving en tweedetaalonderwijs*. Coutinho. Bussum.

Bialystok, E. (1987) Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research*, 9:133-140.

Boekhoudt-Croes, R. (1994). *Multilingualismo i enseñansa: language need in Aruban education*. Doctoraalscriptie Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.

Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1:1-47.

Chomsky, N. (1967). The formal nature of language. In: *Biological foundations of langauage*. Wiley & Sons, New York.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive development of bilingual children. *Review of educational research*, 49:221-251.

Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: C. Rivera (red.), *Language proficiency and academic achievement*. Multilingual Matters. Clevedon.

Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition in bilingual context. *Journal of multilingual and multicultural development*, 10,1:17-31.

Dulay, H.C. & M.K. Burt. (1974) Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8: 129-136.

Els, Th. van, Th. Bongaerts, G. Extra, Ch. van Oss, A. Janssen-van Dieten, (1984). *Applied Linguistics and the learning of foreign languages*. Arnold. London.

Ferguson, J. (1972). *Language and sociaal context*. Penguin, Harmondsworth.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language: the debate on bilingualism*. Basic Books. New York.

Hartog, J. (1988). *De geschiedenis van twee landen*. Europese Bibliotheek, Zaltbommel.

Levelt, W.J.M & G.A.M. Kempen (1976). Taal. In: J. Michon, E. Eijkman & L. de Klerk (red.) *Handboek der psychonomie*. Van Loghum Slaterus. Deventer

Narain, G. (1995). *Taaltalent in ontwikkeling: een studie naar het Papiamento en het Nederlands in het kleuterperiode op Curaçao en in Nederland.* Tilburg University Press, Tilburg

Oller, J.W. (1979), *Language tests at school: a pragmatic approach.* Longman. London.

Osepa, Ch. (1992) *Dos idioma, un ta strañu: een onderzoek naar de taalvaardigheid van kleuters op Curaçao.* Doctoraalscriptie Letteren. Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg

Prins-Winkel, A.C. (1973). *Kabes duru? Verslag van een onderzoek naar de onderwijssituatie op de Benedenwindse eilanden van de Nederlandse Antillen in verband met het probleem van de vreemde voertaal bij het onderwijs.* Dissertatie. Zeist.

Sectie onderwijsstatistieken (1995). *Het onderwijs op Aruba in beeld: schooljaar 1994/1995.* Directie Onderwijs. Aruba.

Severing, R. (1992). *Een peiling van de taalvaardigheid Papiamentu-Nederlands in de bovenbouw op Curaçao.* Doctoraalscriptie Letteren Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.

Verhoeven, L. (1991). Predicting minority children's bilingual proficiency: child, family and institutional factors. *Language Learning*, 41,2: 205-233.

Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: the linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44,3: 381-415.

Wout, N.(1993). *Lesa i komprende: onderzoek naar het leren lezen in twee talen van kinderen op Bonaire.* Doctoraalscriptie Letteren, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.

BIJLAGE 1

Toets Grafemenkennis Papiamento

- Lijst
- Scoreformulier

Test pa Grafemanan

Lista

m	b
s	g
p	v
r	d
o	ou
n	w
k	uu
t	h
a	f
e	y
l	u
z	ñ
i	

Test pa Grafemanan

Formulario pa scor

Nomber: ______________________________

Clas: ______________________________

Scol: ______________________________

Cantidad corecto: ______________________________

m	b
s	g
p	v
r	d
o	ou
n	w
k	uu
t	h
a	f
e	y
l	u
z	ñ
i	

BIJLAGE 2

Toets Technisch Lezen Papiamento

- Leeskaarten 1, 2 en 3
- Scoreboekje

DOA Directie Onderwijs Aruba
IPA Instituto Pedagogico Arubano
KUB Katholieke Universiteit Brabant

Test pa lesamento tecnico

lista 1

as	ber	reig	hap	riol
te	beis	flt	gel	vas
si	sed	hit	pion	rif
na	dok	rek	tep	bien
so	bus	keur	pen	nir
cu	mil	bet	rom	zag
of	bais	rim	deal	tait
em	hik	dou	fail	team
eis	dek	per	ken	ria
gai	par	ruim	dual	den
tin	kil	bas	mik	kiut
roi	fix	yag	fius	fan
cou	sous	pik	leis	diet
kik	vet	zet	dim	pues
riu	leim	reis	mat	yen
leu	cas	rol	nan	los
dak	ros	cuek	zim	bit
wig	miel	boog	sel	wel
bom	som	pul	kier	tog
ter	but	rat	rous	waf
pos	suf	gol	lek	mep
gas	fiel	suit	fin	pai
mop	cos	cop	lok	for
lip	ful	lur	not	zuip
fout	zom	wek	tuil	hos
tas	fam	laf	dop	jeep
tur	dof	sur	huur	tuit
net	duim	duel	don	hues
lus	tur	cup	sak	lup
dies	suak	taip	seis	zuur

DOA Directie Onderwijs Aruba
IPA Instituto Pedagogico Arubano
KUB Katholieke Universiteit Brabant

Test pa lesamento tecnico

lista 2

wals	blat	bruin	djis	mast
start	druif	flat	blaint	herfst
vlam	flit	prim	fluit	west
drop	inch	slaits	drat	brons
maart	scars	stuur	prim	band
rand	speech	spleit	stret	flush
beach	slons	friu	tert	plak
pruf	shirt	grip	blond	cloch
blo	jeans	chup	chois	duars
grap	cruel	bril	brug	crenk
short	tres	drif	sprui	gips
trip	clei	crem	klets	shersh
djun	straik	train	sport	cloks
dams	wolf	streng	sjaal	smash
stens	stral	ink	bals	suich
ferf	buts	brosh	kech	blous
blas	senk	larch	nort	scuif
stroi	foks	strech	punch	chok
ons	skech	stift	boks	trom
scruf	pret	golf	snuk	djek
chip	vris	mors	flou	shock
prins	spar	heks	crans	drei
rank	lift	rond	spons	brui
tras	mest	test	sker	guion
beurt	veld	kets	flegt	sprin
stul	plug	tent	surf	prijs
fli	chens	toch	post	shock
schors	grof	scref	shaft	stroi
club	djei	pronk	tank	charch
creit	brou	djump	truck	scual

DOA Directie Onderwijs Aruba
IPA Instituto Pedagogico Arubano
KUB Katholieke Universiteit Brabant

Test pa lesamento tecnico

lista 3

edad	blenchi	dificil	grawatashi
cangreu	idea	inventor	motosaikel
chica	checkdo	teblachi	absteniendo
morcoi	smaragt	snechinan	arcaismo
liter	juffrouw	shinishi	trompetista
beskem	afo	yoncuman	shimarucu
webo	zuurstof	catochi	watertoren
verbo	marmot	mustashi	barbulet
djaleu	hotdog	elleboog	envidioso
ñaña	repchi	alfabet	emperado
yalurs	triplex	garoti	diadomingo
ferkout	prenda	adoptacion	notmescat
cabes	shampo	excursion	chonchorogai
hilchi	central	chubato	velosidad
djente	chauffeur	historia	admirabel
mayor	eiscrim	caiquetio	corocoro
boket	ventil	reconkista	compinchi
shobel	lista	djaserca	universo
scrufdrai	campion	zoneblum	discoteca
zebra	uster	cacumbein	yoramento
genial	minuut	sorpresa	crusigrama
dobel	reflexion	nitmashin	airoplano
enfrenta	steelband	fruminga	zoyamento
quorum	talco	almendra	walishali
feter	mannan	ochenta	wantomba
zjiraf	halto	zjozjoli	pantomina
nivel	drado	prikichi	accidental
tapeit	nieto	warwaru	imposibel
autor	yambo	ultimo	stopcontactnan
premio	uzo	facansi	mientrastanto

DOA Directie Onderwijs Aruba
IPA Instituto Pedagogico Arubano
KUB Katholieke Universiteit Brabant

Test pa lesamento tecnico

Formulario pa scor

Datonan di alumno

Nomber:	______________________________
Clas:	______________________________
Scol:	______________________________

Instruccion: lesamento tecnico

Despues di ta sinta en frente di e alumno cu e formulario pa scor na man, bo ta pone e lista pa lesa number 1 boca abou dilanti di e alumno. E ora ei bo ta bisa:
'Na e otro banda di e carchi aki tin algun rei di palabra. Trata di lesa nan rapido y bon cla'. (No duna 'rapido' mas enfasis cu 'bon cla'.)
Despues di bira e lista y cu un solo movecion cu bo man por indica cu tin cu lesa e reinan di palabranan di ariba bai abou.
Despues bo ta bisa: *'Cuminsa numa!'* y bo ta primi e stopwatch.
Mientras e alumno ta lesa bo ta nota riba e formulario pa scor cual palabra e ta lesa robes. Esei bo ta haci notando e respons di e alumno tras di e palabra.
Ora un alumno bisa por ehempel **ros** en bes di **rol**, bo ta skirbi **ros** tras di e palabra **rol** cu e mester a lesa. Si e alumno no ta logra di yega mucho mas leu cu e palabra cu un realisacion letter pa letter, tambe ta nota esei tras di e palabra cu e mester a lesa, por ehempel **h-o-s** of **h-os**. En caso cu e alumno salta un palabra, bo ta hala un strepi dor di e palabra.
E palabranan cualnan e pronunciacion no ta cuadra cu e ortografia, bo ta considera fout, por ehempel **bul** na luga di **pul** of **fame** en bes di **fam**.
Diferencia di accentuacion ni di tono ta wordo considera fout. Palabranan robes lesa cu e alumno mes corigi spontaneamente, ta considera corecto. Es decir, tambe ora un alumno lesa un palabra prome letter pa letter y despues pronuci'e bon ta consider'e corecto, por ehempel **v-a-s vas.**
Ora e alumno a lesa un minuut for di lista 1 bo ta stop e. Riba e formulario pa scor bo ta hala un strepi bou di e delaster palabra cu el a lesa.
Despues di lista number 1 bo ta sigui cu listanan number 2 y 3. Manera di procede y manera di scor ta igual cu esun di lista number 1.

Cantidad cu a lesa ____________________

Cantidad di eror ____________________

Lista 1

1 as	31 ber	61 reig	91 hap	121 rioi
2 te	32 beis	62 fit	92 gel	122 vas
3 si	33 sed	63 hit	93 pion	123 rif
4 na	34 dok	64 rek	94 tep	124 bien
5 so	35 bus	65 keur	95 pen	125 nir
6 cu	36 mil	66 bet	96 rom	126 zag
7 of	37 bais	67 rim	97 deal	127 tait
8 em	38 hik	68 dou	98 fail	128 team
9 eis	39 dek	69 per	99 ken	129 ria
10 gai	40 par	70 ruim	100 dual	130 den
11 tin	41 kil	71 bas	111 mik	131 kiut
12 roi	42 fix	72 yag	112 fius	132 fan
13 cou	43 sous	73 pik	113 leis	133 diet
14 kik	44 vet	74 zet	114 dim	134 pues
15 riu	45 leim	75 reis	115 mat	135 yen
16 leu	46 cas	76 rol	116 nan	136 los
17 dak	47 ros	77 cuek	117 zim	137 bit
18 wig	48 miel	78 boog	118 sel	138 wel
19 bom	49 som	79 pul	119 kier	139 tog
20 ter	50 but	80 rat	120 rous	140 waf
21 pos	51 suf	81 gol	121 lek	141 mep
22 gas	52 fiel	82 suit	122 fin	142 pai
23 mop	53 cos	83 cop	123 lok	143 for
24 lip	54 ful	84 lur	124 not	144 zuip
25 fout	55 zom	85 wek	115 tuil	145 hos
26 tas	56 fam	86 laf	116 dop	146 jeep
27 tur	57 dof	87 sur	117 huur	147 tuit
28 net	58 duim	88 duel	118 don	148 hues
29 lus	59 tur	89 cup	119 sak	149 lup
30 dies	60 suak	90 taip	120 seis	150 zuur

Cantidad cu a lesa ______________________

Cantidad di eror ______________________

Lista 2

1	wals	31	blat	61	bruin	91	djls	121	mast
2	start	32	druif	62	fiat	92	blaint	122	herfst
3	vlam	33	fllt	63	prim	93	fluit	123	west
4	drop	34	inch	64	slaits	94	drat	124	brons
5	maart	35	scars	65	stuur	95	prim	125	band
6	rand	36	speech	66	spleit	96	stret	126	flush
7	beach	37	slons	67	friu	97	tert	127	plak
8	pruf	38	shirt	68	grip	98	blond	128	cloch
9	blo	39	jeans	69	chup	99	chois	129	duars
10	grap	40	cruel	70	bril	100	brug	130	crenk
11	short	41	tres	71	drif	101	sprui	131	gips
12	trip	42	clei	72	crem	102	klets	132	shersh
13	djun	43	straik	73	train	103	sport	133	cloks
14	dams	44	wolf	74	streng	104	sjaal	134	smash
15	stens	45	stral	75	ink	105	bals	135	suich
16	ferf	46	buts	76	brosh	106	kech	136	blous
17	blas	47	senk	77	larch	107	nort	137	scuif
18	stroi	48	foks	78	strech	108	punch	138	chok
19	ons	49	skech	79	stift	109	boks	139	trom
20	scruf	50	pret	80	golf	110	snuk	140	djek
21	chip	51	vris	81	mors	111	flou	141	shock
22	prins	52	spar	82	heks	112	crans	142	drei
23	rank	53	lift	83	rond	113	spons	143	brui
24	tras	54	mest	84	test	114	sker	144	guion
25	beurt	55	veld	85	kets	115	flegt	145	sprin
26	stul	56	plug	86	tent	116	surf	146	prijs
27	fli	57	chens	87	toch	117	post	147	shock
28	schors	58	grof	88	scref	118	shaft	148	stroi
29	club	59	djei	89	pronk	119	tank	149	charch
30	creit	60	brou	90	djump	120	truck	150	scual

Cantidad cu a lesa ______________

Cantidad di eror ______________

Lista 3

1 edad	31 blenchi	61 dificil	91 grawatashi
2 cangreu	32 idea	62 inventor	92 motosaikel
3 chica	33 checkdo	63 teblachi	93 absteniendo
4 morcoi	34 smaragt	64 snechinan	94 arcaismo
5 liter	35 juffrouw	65 shinishi	95 trompetista
6 beskem	36 afo	66 yoncuman	96 shimarucu
7 webo	37 zuurstof	67 catochi	97 watertoren
8 verbo	38 marmot	68 mustashi	98 barbulet
9 djaleu	39 hotdog	69 elleboog	99 envidioso
10 ñaña	40 repchi	70 alfabet	100 emperado
11 yalurs	41 triplex	71 garoti	101 diadomingo
12 ferkout	42 prenda	72 adoptacion	102 notmescat
13 cabes	43 shampo	73 excursion	103 chonchorogai
14 hilchi	44 central	74 chubato	104 velosidad
15 djente	45 chauffeur	75 historia	105 admirabel
16 mayor	46 eiscrim	76 caiquetio	106 corocoro
17 boket	47 ventil	77 reconkista	107 compinchi
18 shobel	48 lista	78 djaserca	108 universo
19 scrufdrai	49 campion	79 zoneblum	109 discoteca
20 zebra	50 uster	80 cacumbein	110 yoramento
21 genial	51 minuut	81 sorpresa	111 crusigrama
22 dobel	52 reflexion	82 nitmashin	112 airoplano
23 enfrenta	53 steelband	83 fruminga	113 zoyamento
24 quorum	54 talco	84 almendra	114 walishali
25 feter	55 mannan	85 ochenta	115 wantomba
26 zjiraf	56 halto	86 zjozjoli	116 pantomina
27 nivel	57 drado	87 prikichi	117 accidental
28 tapeit	58 nieto	88 warwaru	118 imposibel
29 autor	59 yambo	89 ultimo	119 stopcontactnan
30 premio	60 uzo	90 facansi	120 mientrastanto

BIJLAGE 3

Toets Passieve woordenschat Papiamento

- Handleiding
- Opgavenboekje

DOA Directie Onderwijs Aruba
IPA Instituto Pedagogico Arubano
KUB Katholieke Universiteit Brabant

Test pa Vocabulario

Manual

Indicacionnan general

Prome cu nos bai pa instruccion spesifico di e test aki, nos kier a duna algun indicacion general:

- Trata di tene na e instruccionnan di e test. Esaki ta di suma importancia pa haci e resultadonan comparabel.
- Trata como conductor di e test di tuma mas distancia di e alumnonan cu di custumber.
- Lesa e instruccionnan algun biaha prome cu haci e testnan serca e alumnonan, pa asina custumbra cu e prosedimento.
- Pone e alumnonan di tal forma den clas cu nan por traha nan so y cu nan wordo stroba lo menos posibel. Si un alumno purba di copia, miho ta pa reacciona cu un remarke general manera *Bo mes por hacie.*
- Si un alumno pidi ayudo, evita pa duna sugerencia den direccion di e contesta corecto. Miho ta pa reacciona di un manera neutral manera *Hacie manera abo ta kere ta bon.*

Por tuma e Test pa Vocabulario aki cu henter e grupo. Pinta e dos ehemplonan riba borchi, pa asina tin apoyo visual na momento di instruccion. Ta consehabel pa tuma un pausa na mita di e test (despues di tarea 25).

Instruccion

Prome cu parti e bukinan di tarea, ta splica e alumnonan kico ta bai sosode.

Boso ta bai haya un buki. Den e buki ei boso lo bai traha. Mi ta parti e bukinan, pero boso no mag di habri nan. Laga nan sera un rato. Lo mi bisa un djis kico nos ta bai haci.

Despues por parti e bukinan y ta cuminsa cu duna e instruccion.

Mustra e alumnonan e buki y laga nan mira na unda nan tin cu skirbi nan nomber y nan clas. Despues ta sigui:

Habri e buki numa. Loke boso ta mira riba e prome pagina mi a pinta tambe riba borchi. E pagina aki nos lo haci hunto. Ariba boso por wak un ber. Tur hende ta mira e ber? Bon, riba e pagina tambe bo ta wak dos hoki bou di otro. Den cada hoki boso por mira varios plachi. Wak e plachinan den e hoki ariba.

A



Masha bon. Paga bon tino. Mi ta bai puntra boso algo. Unda bo ta mira un nanishi?

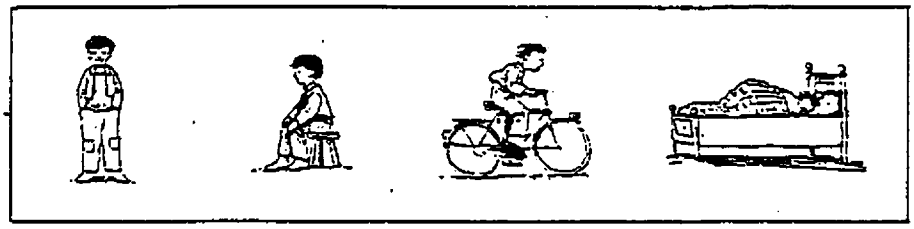
Asina cu tende e contesta corecto ta bisa:

Corecto, aki. Coi boso potlot y pone un ronchi rond di e nanishi. Wak, asinaki.

Ta mustra riba borchi con tin cu hacie. Despues ta controla si tur alumno a marca e ronchi corectamente.

Bon. Aworaki nos ta bai pa e di dos hoki cu plachi. Wak den e siguiente hoki.

B



Ken ta core bais ? Marca un ronchi rond di e mucha homber cu ta core bais.

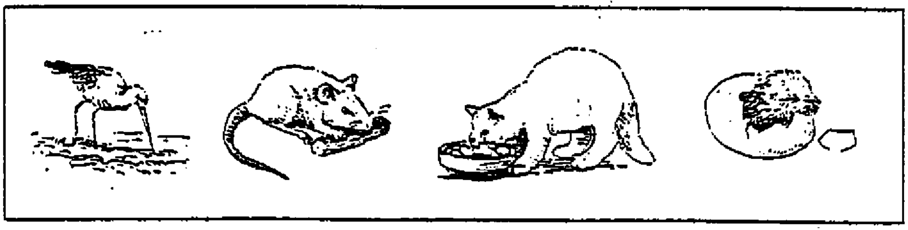
Ta haci esaki pareu cu e alumnonan riba borchi. Despues ta sigui:

Si bo haci un fout sin cu bo por yuda y bo kier drech'e, esei por. Mi ta bai hacie riba borchi pa boso wak. Por ehempel bo no a marca un ronchi rond di e mucha homber cu ta core bais, sino rond di e mucha homber cu ta drumi. Si di ripente bo pensa cu e ta fout, e ora ei bo ta hala un strepi den e ronchi cu e mucha homber drumi y marca un ronchi rond di e mucha homber cu ta core bais. Asina.

Ta demostra esaki na e alumnonan riba borchi. Si e alumnonan ta custumbra cu un otro manera pa corigi fout den clas anto por laganan uza e manera ei.

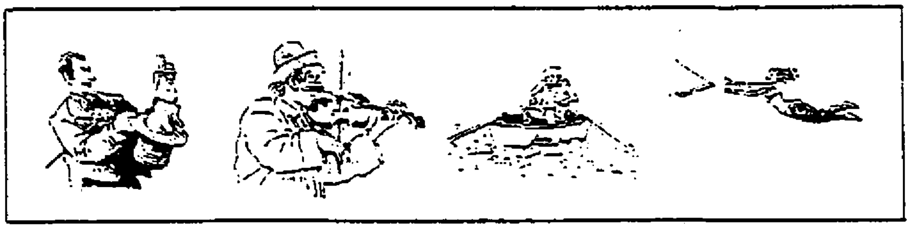
Bon, esei tawata e ehempelnan. Eseinan nos a haci hunto. Mi no ta bai demostra esei mas riba borchi. For di e momento aki boso no mag di papia mas, solamente scucha bon loke mi ta bisa. Wak e siguiente pagina. Tur hende ta wak un sapato na parti ariba di e blachi? Si? Bon. Boso ta wak hokinan bou otro y den tur tin pinturanan. Na cada hoki lo mi bisa un palabra of un frase y boso tin cu marca un ronchi rond di e plachi cu ta pas cerca e palabra of frase cu mi a bisa.
Wak e hoki mas ariba.

1



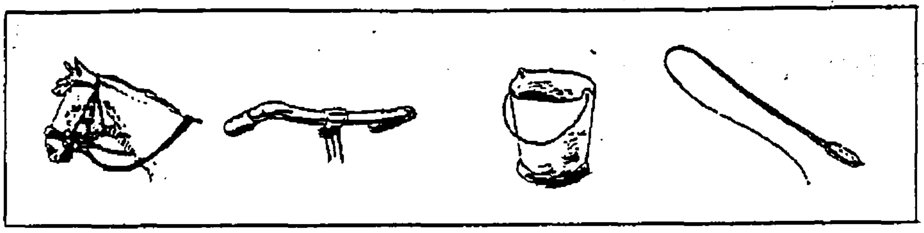
Kende ta knag? Marca un ronchi rond di e bestia cu ta knag.
Wak e siguiente hoki.

2



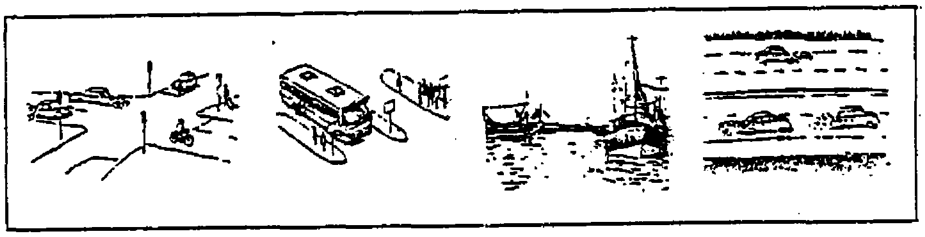
Kende ta e acrobat? Marca un ronchi rond di e acrobat.
Wak e siguiente hoki.

3



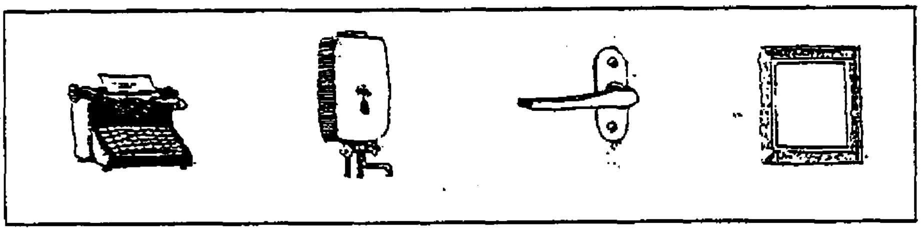
Unda bo ta mira un frena? Pone un ronchi rond di e frena.
Wak e siguiente hoki.

4



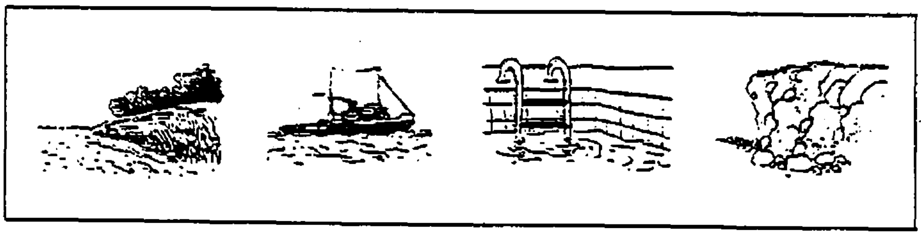
Unda bo ta mira un crusada? un ronchi rond di e crusada.
Wak e siguiente hoki.

5



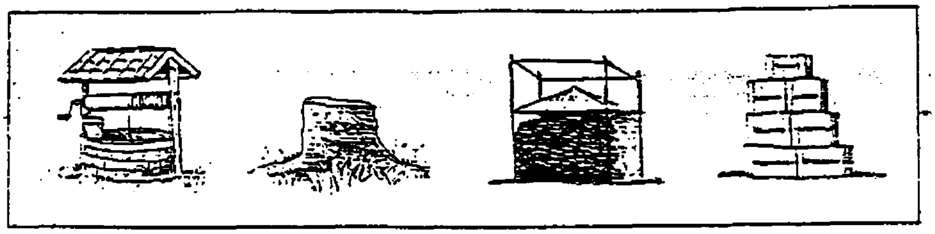
Unda bo ta mira un leishi? Marca un ronchi rond di e leishi.
Aworaki nos ta bai pa e siguiente pagina. Na parti ariba di e pagina bo ta mira un sker. Tur hende ta mira e sker? Wak e hoki di ariba.

6



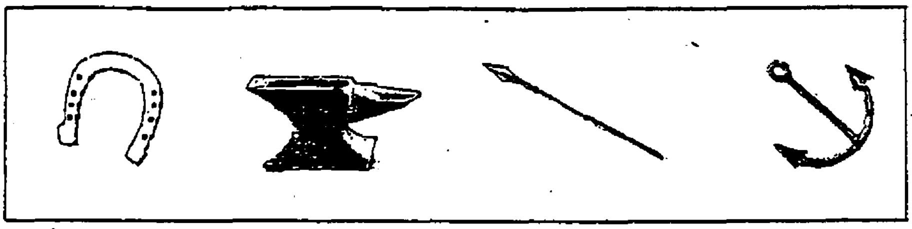
Unda bo ta mira un oriya? Marca un ronchi rond di e oriya.
Wak e siguiente hoki.

7



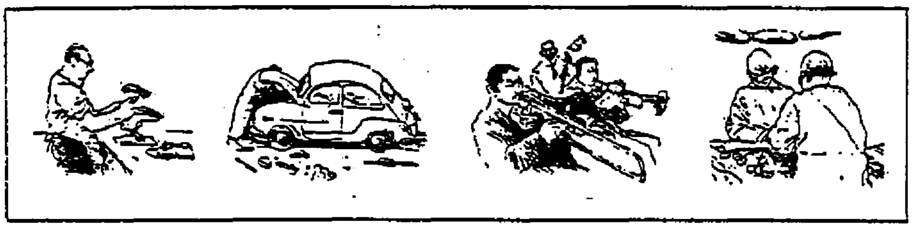
Unda bo ta mira un monton di yerba seco? Marca un ronchi rond di e monton di yerba seco.
Wak e siguiente hoki.

8



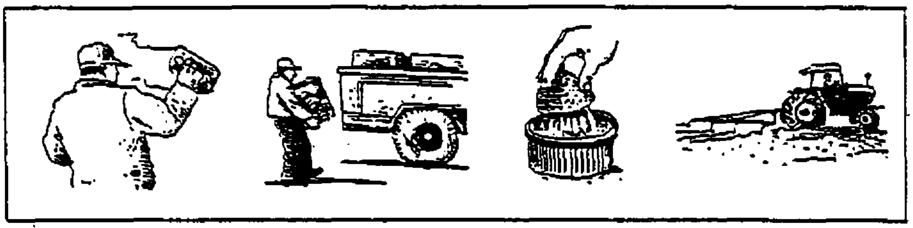
Unda bo ta mira un sapato di cabai? Marca un ronchi rond di e sapato di cabai.
Wak e siguiente pagina.

9



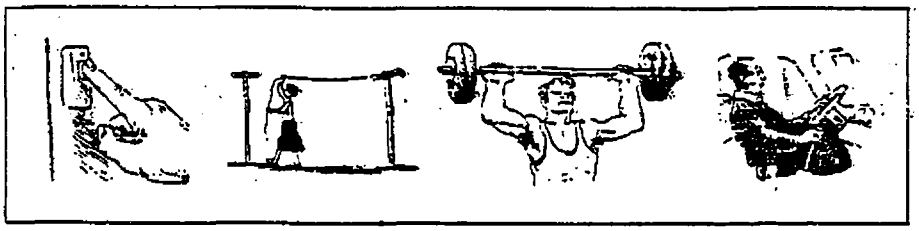
Unda bo ta mira un operacion? Marca un ronchi rond di e operacion.
Wak e siguiente hoki.

10



Kende ta stiwa? Marca un ronchi rond di esun cu ta stiwa.
Nos ta bai pa e siguiente pagina. Na parti ariba di e pagina bo ta mira un pisca. Tur hende ta mira e pisca? Wak aworaki e hoki mas ariba

11



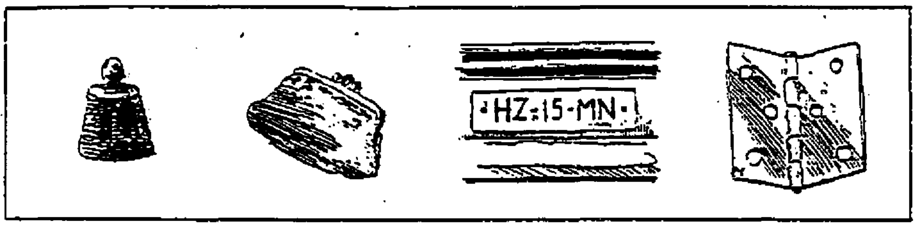
Kende ta hisa? Marca un ronchi rond di esun cu ta hisa.
Wak e siguiente hoki.

12



Kende ta mescla? Marca un ronchi rond di esun cu ta mescla.
Wak e siguiente hoki.

13



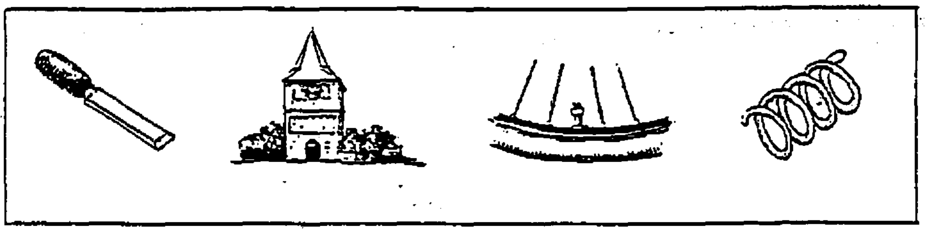
Unda bo ta mira un number di auto? Marca un ronchi rond di e number di auto.
Wak e siguiente hoki.

14



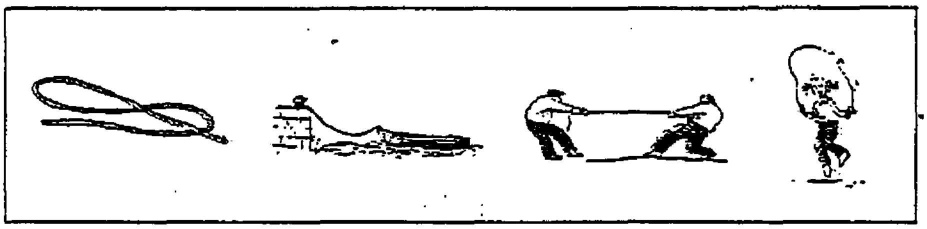
Unda bo ta mira un calacuna? Marca un ronchi rond di e calacuna
Wak e siguiente hoki.

15



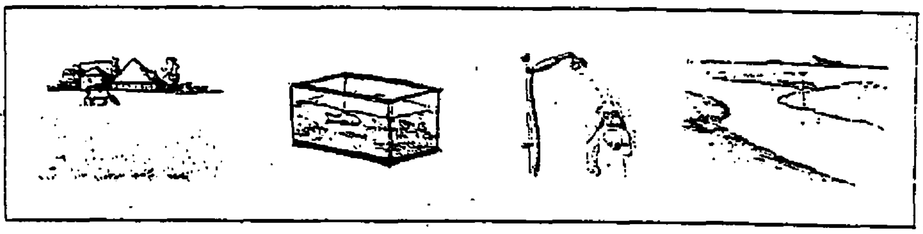
Unda bo ta mira ventil? Marca un ronchi rond di e ventil.
Nos ta bai pa e siguiente pagina. Na parti ariba di e pagina bo ta mira un botter. Tur hende ta mira e botter? Wak aworaki e hoki mas ariba.

16



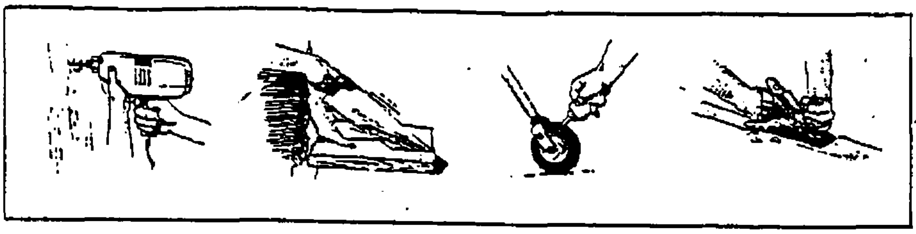
Unda e cabuya ta strak? Marca un ronchi rond di e cabuya cu ta strak.
Wak e siguiente hoki.

17



Unda bo ta mira riu? Marca un ronchi rond di e riu.
Wak e siguiente hoki.

18



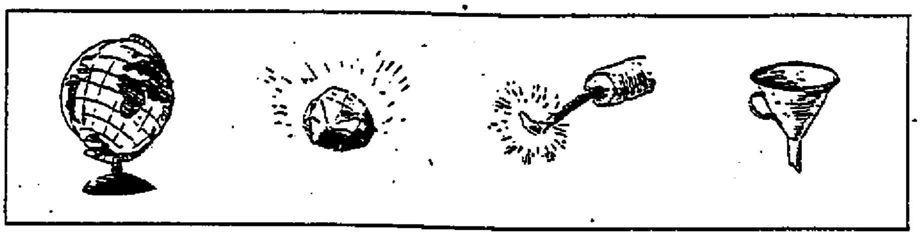
Kende ta scaf? Marca un ronchi rond di esun cu ta scaf.
Wak e siguiente hoki.

19



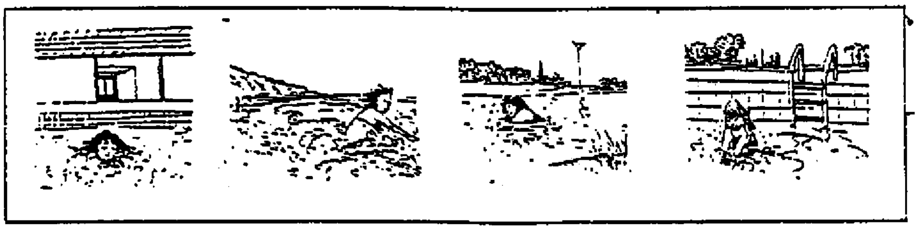
Unda bo ta mira un inundacion? Marca un ronchi rond di e inundacion.
Wak e siguiente hoki.

20



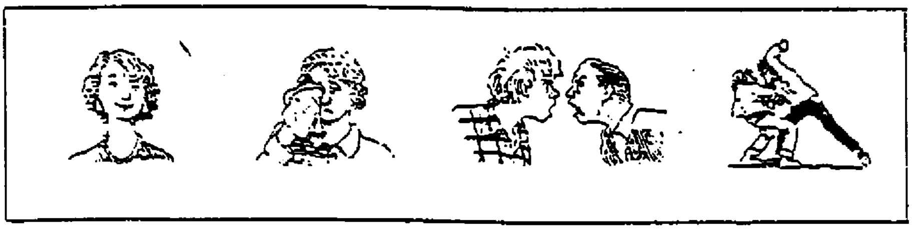
Unda bo ta mira un trek? Marca un ronchi rond di e trek.
Nos ta bai pa e siguiente pagina. Na parti ariba di e pagina bo ta mira un per. Tur hende ta mira e per?
Wak aworaki e hoki mas ariba.

21



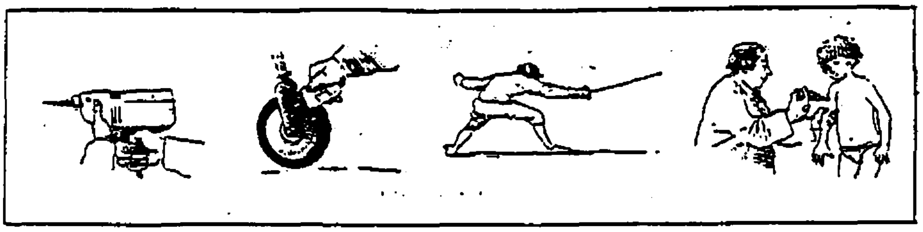
Unda bo ta mira un piscina cu dak? Marca un ronchi rond di e piscina cu dak.
Wak e siguiente hoki.

22



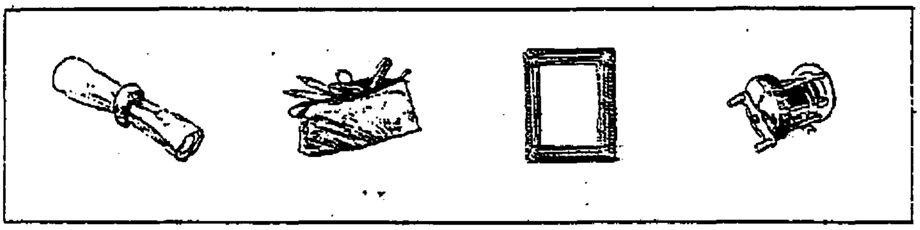
Kende ta lamenta? Marca un ronchi rond di esun cu ta lamenta.
Wak e siguiente hoki.

23



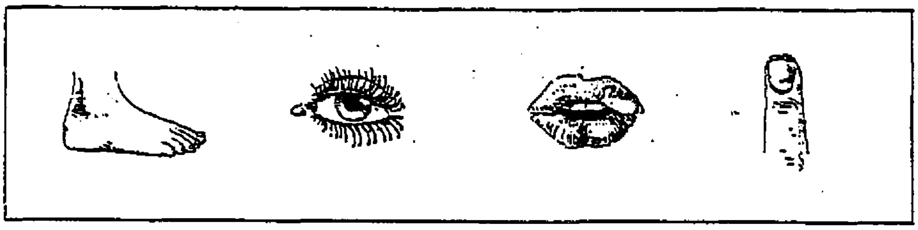
Kende ta duna un inyeccion? Marca un ronchi rond di esun cu ta duna un inyeccion.
Wak e siguiente hoki.

24



Unda bo ta mira un aparato? Marca un ronchi rond di e aparato.
Wak e siguiente hoki.

25



Unda bo ta mira cabei di wowo? Marca un ronchi rond di e cabei di wowo.

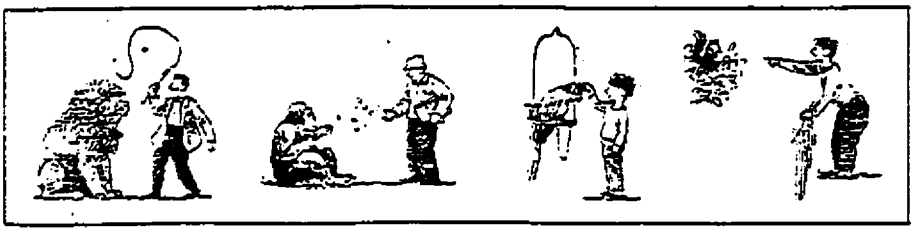
Aki ta na mita di test. Preferibel ta pa tuma un pausa cortico. Por laga e alumnonan pinta algo riba e siguiente pagina di e buki.

Riba e siguiente pagina tin un hoki grandi bashi. Den e hoki ei bo por pinta loke bo kier.

Despues di e pausa ta sigui.

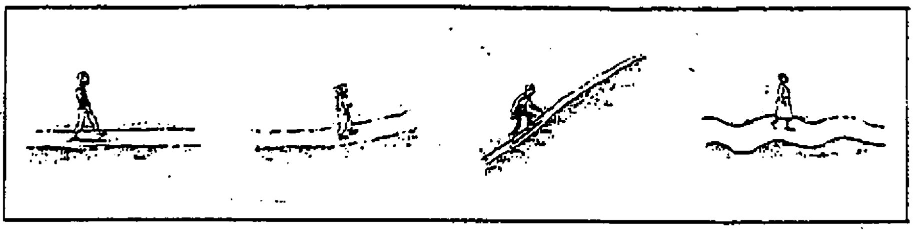
Bon, aworaki nos ta sigui cu buki cu e plachinan. Atrobe mi ta bisa na cada hoki un palabra of un frase anto boso ta marca un ronchi rond di e plachi cu ta pas cerca e palabra of frase. Wak e pagina siguiente. Na parti ariba di e pagina bo ta mira un bais. Tur hende ta mira e bais? Ban wak aworaki e hoki mas ariba.

26



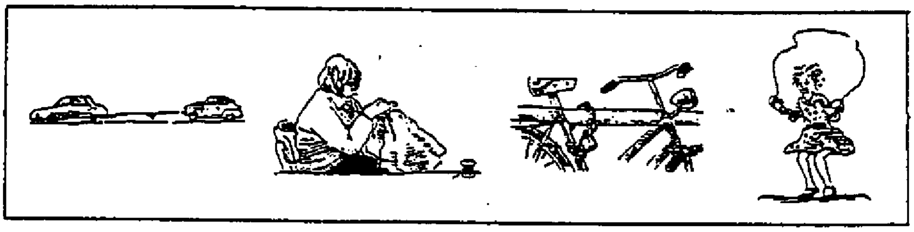
Kende ta alimenta? Marca un ronchi rond di esun cu ta alimenta.
Wak e siguiente hoki.

27



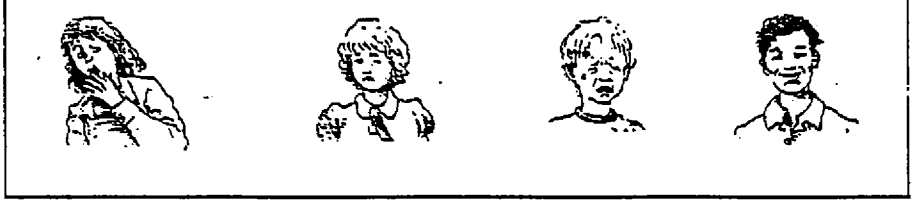
Cual caminda ta steil? Marca un ronchi rond di e caminda cu ta steil.
Wak e siguiente hoki.

28



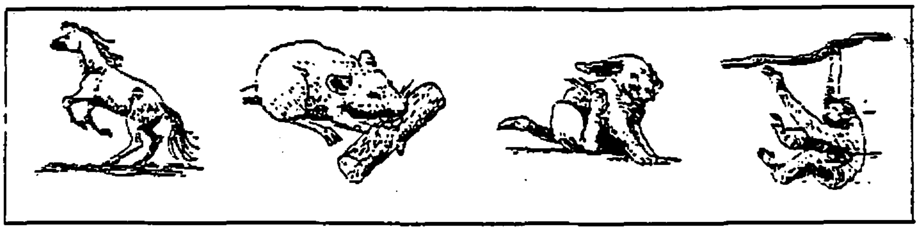
Unda bo ta mira un cabel? Marca un ronchi rond di e plachi cu e cabel.
Wak e siguiente hoki.

29



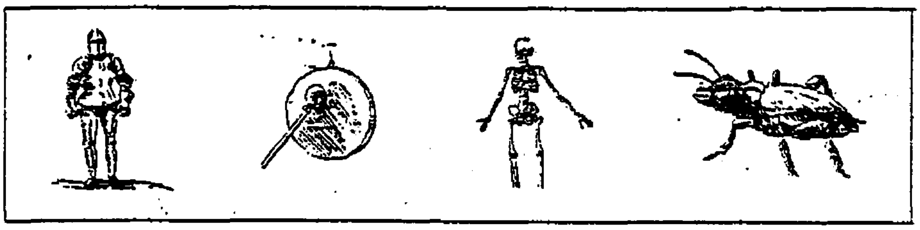
Kende ta smail ? Marca un ronchi rond di esun cu ta smail.
Wak e siguiente hoki.

30



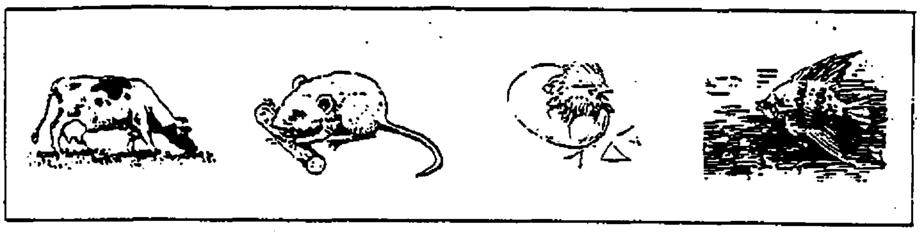
Cual animal ta sapatya? Marca un ronchi rond e animal cu ta sapatya.
Aworaki nos ta bai pa e siguiente pagina. Na parti ariba di e pagina bo ta mira un hemchi. Tur hende ta mira e hemchi? Wak e hoki di ariba.

31



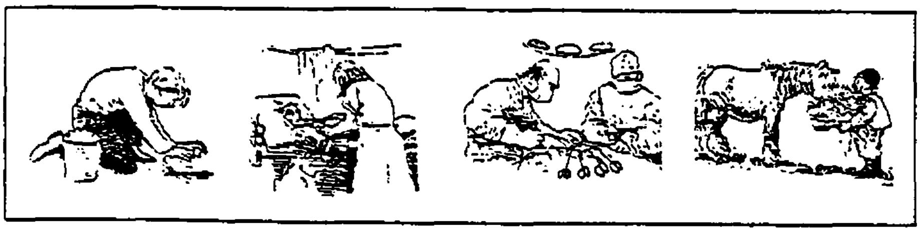
Unda bo ta mira un skelet? Marca un ronchi rond di e skelet.
Wak e siguiente hoki.

32



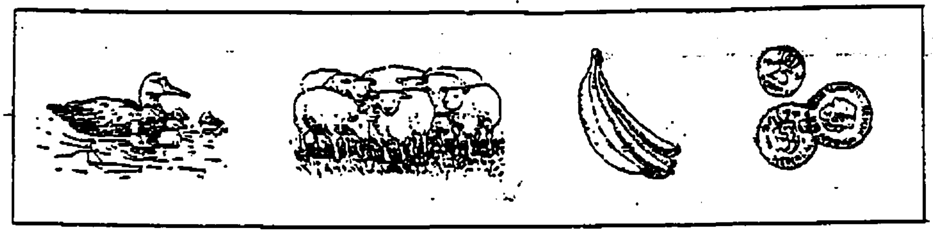
Cual animal ta comiendo yerba? Marca un ronchi rond di e animal cu ta comiendo yerba.
Wak e siguiente hoki.

33



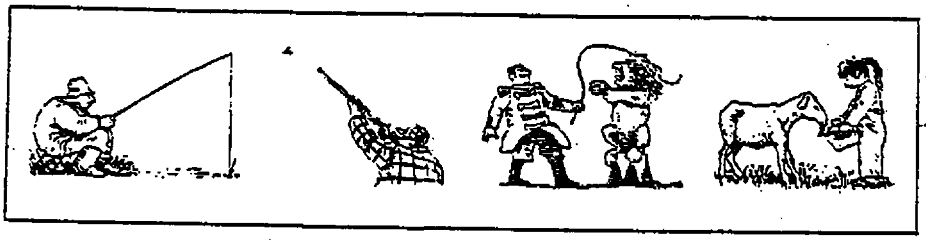
Kende ta cuida enfermo? Marca un ronchi rond di esun cu ta cuida enfermo.
Wak e siguiente hoki.

34



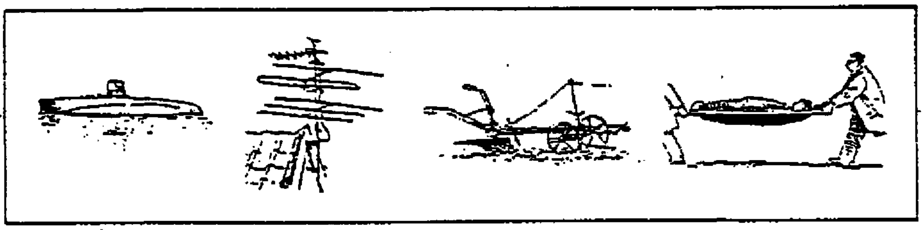
Unda bo ta mira un trupa? Marca ronchi rond di e trupa.
Wak e siguiente hoki.

35



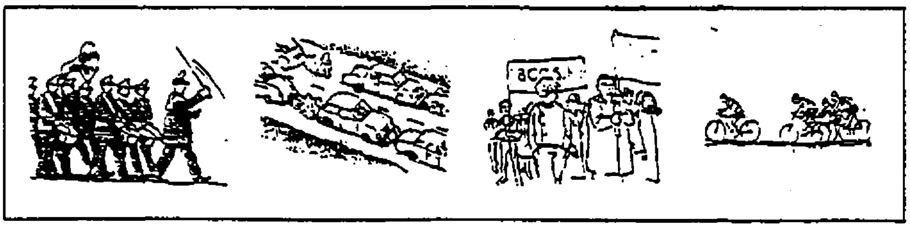
Kende ta mansa? Marca un ronchi rond di esun cu ta mansa.
Nos ta bai pa e siguiente pagina. Na parti ariba di e pagina bo ta mira un trein. Tur hende ta mira e trein? Wak aworaki e hoki mas ariba.

36



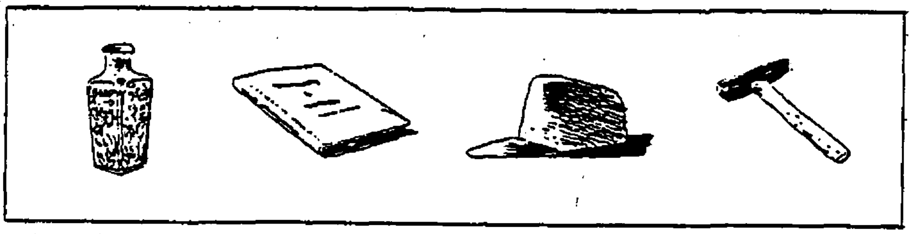
Unda bo ta mira un mashin di ara? Marca un ronchi rond di e mashin di ara.
Wak e siguiente hoki.

37



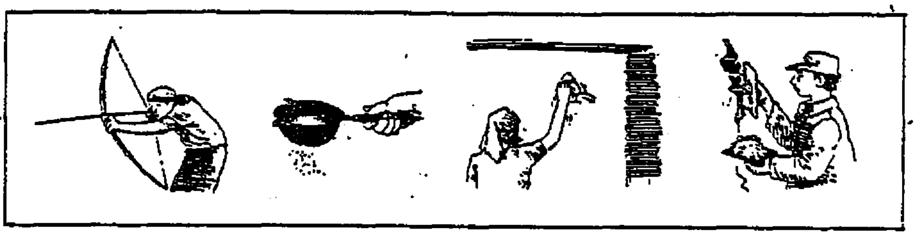
Unda bo ta mira demostracion? Marca un ronchi rond di e demostracion.
Wak e siguiente hoki.

38



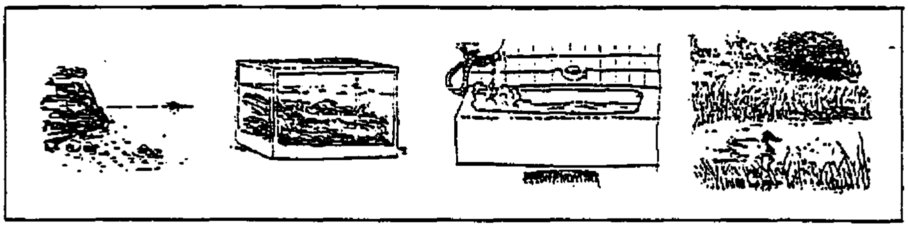
Unda bo ta mira algo fragli? Marca un ronchi rond di e cos cu ta fragil.
Wak e siguiente hoki.

39



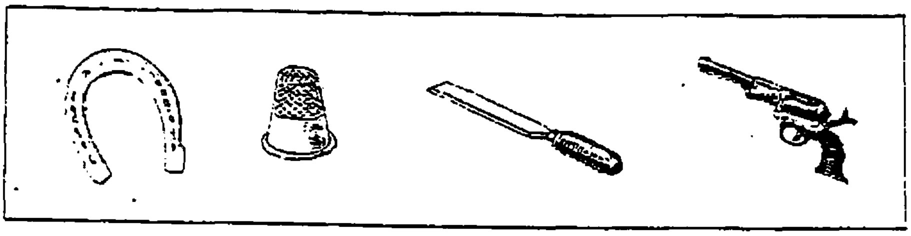
Kende ta sefta? Marca un ronchi rond di esun cu ta sefta.
Wak e siguiente hoki.

40



Unda bo ta mira un roi? Marca un ronchi rond di e roi.
Nos ta bai pa e siguiente pagina. Na parti ariba di e pagina bo ta mira un trapi. Tur hende ta mira e trapi? Wak aworaki e hoki mas ariba.

41



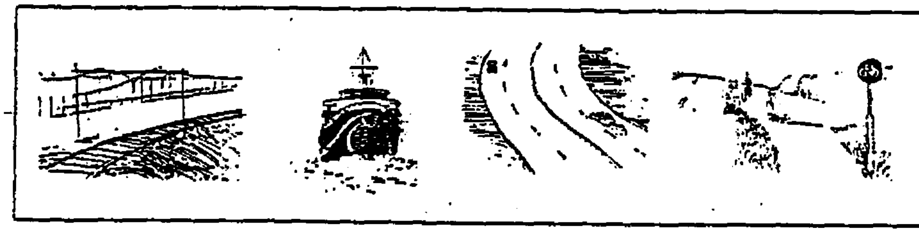
Unda bo ta mira un arma? Marca un ronchi rond di e arma.
Wak e siguiente hoki.

42.



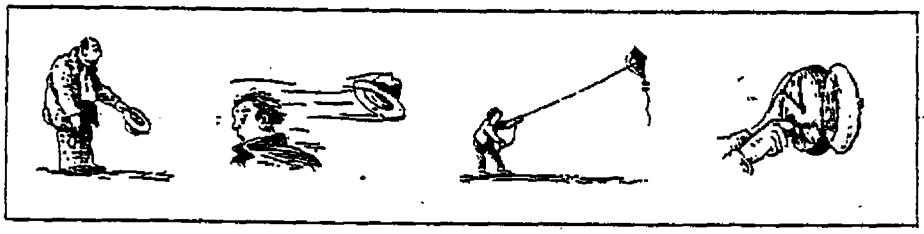
Kende ta traha un escultura? Marca un ronchi rond di esun cu ta traha un escultura
Wak e siguiente hoki.

43



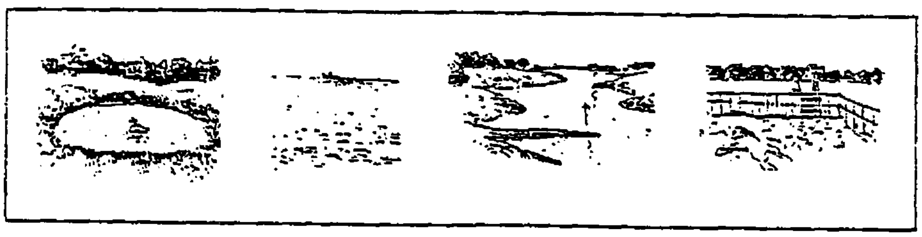
Unda bo ta mira rails? Marca un ronchi rond di e rails.
Wak e siguiente hoki.

44



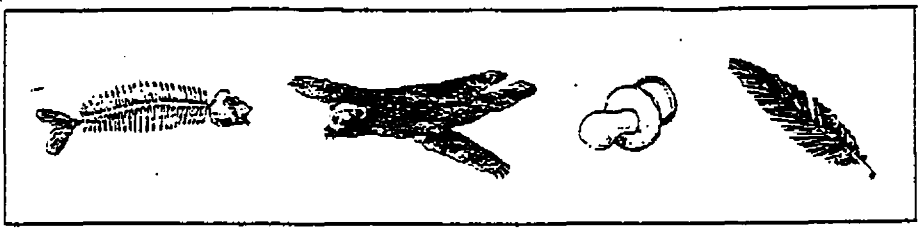
Kende ta duna cuerde? Marca un ronchi rond di esun cu ta duna cuerde.
Wak e siguiente hoki.

45



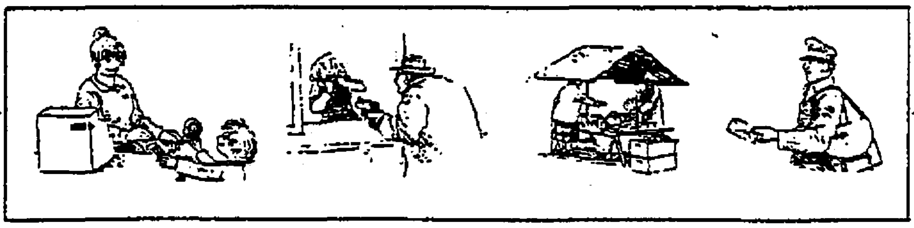
Unda bo ta mira un osean? Marca un ronchi rond di e osean.
Nos ta bai pa e siguiente pagina. Na parti ariba di e pagina bo ta mira un apel. Tur hende ta mira e apel? Wak aworaki e hoki mas ariba.

46



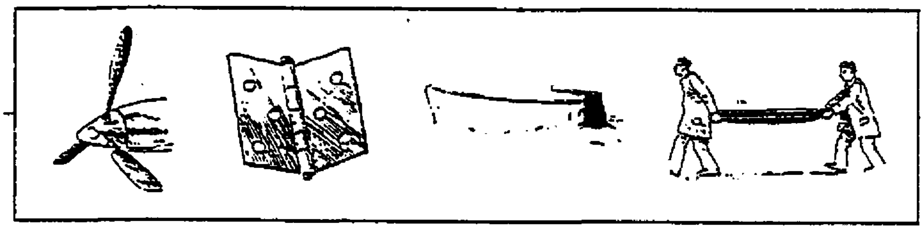
Unda bo ta mira cuero di lana? Marca un ronchi rond di e cuero di lana.
Wak e siguiente hoki.

47



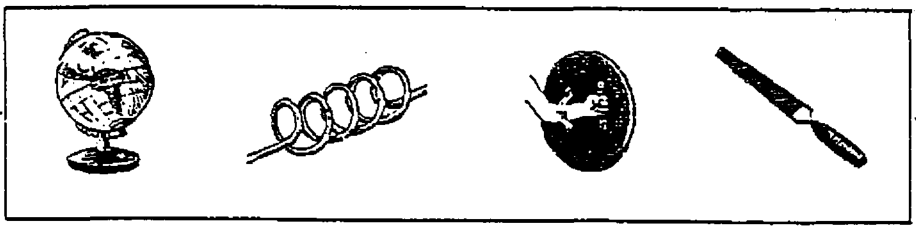
Unda bo ta mira asalto? Marca un ronchi rond di e asalto.
Wak e siguiente hoki.

48



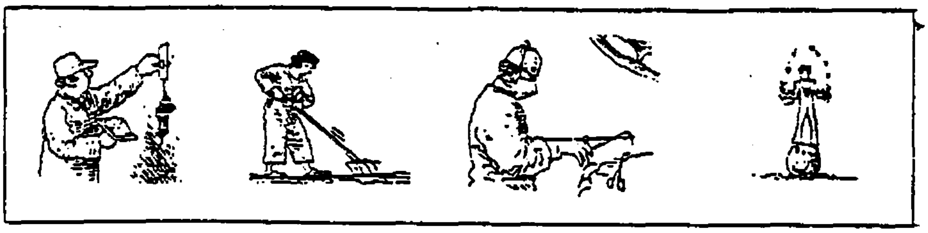
Unda bo ta mira un timon? Marca un ronchi rond di e timon.
Wak e siguiente hoki.

49



Unda bo ta mira un veilo? Marca un ronchi rond di e veilo.
Wak e siguiente hoki.

50



Unda bo ta mira un ciruhano? Marca un ronchi rond di e ciruhano.

Esaki tawata e ultimo tarea. Sera e buki numa y pon'e na e huki di bo mesa.

DOA Directie Onderwijs Aruba
iPA Instituto Pedagogico Arubano
KUB Katholieke Universiteit Brabant

Test pa Vocabulario

Buki di tarea

Nomber: ______________________

Clas: ______________________

Scol: ______________________

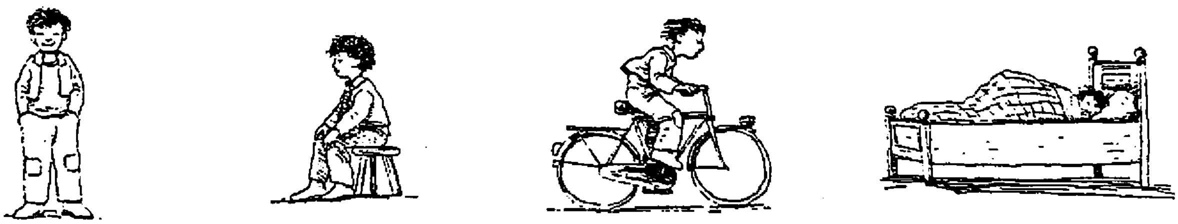
Ehempelnan



A

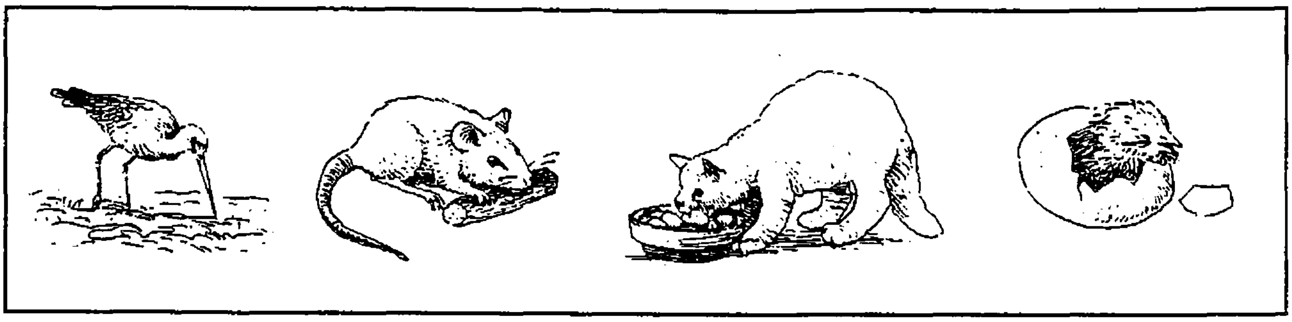


B

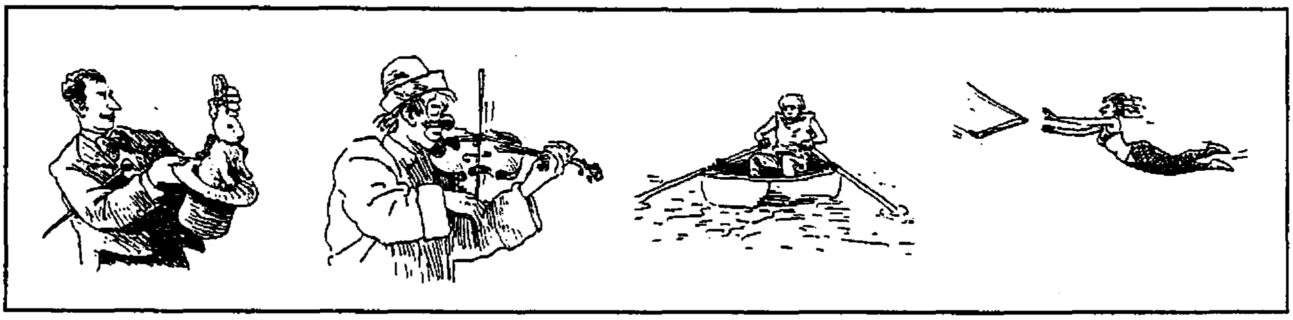




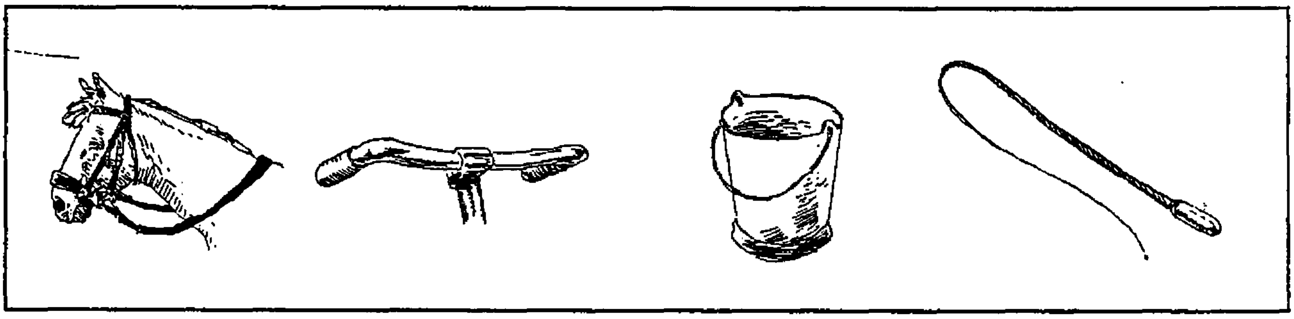
1



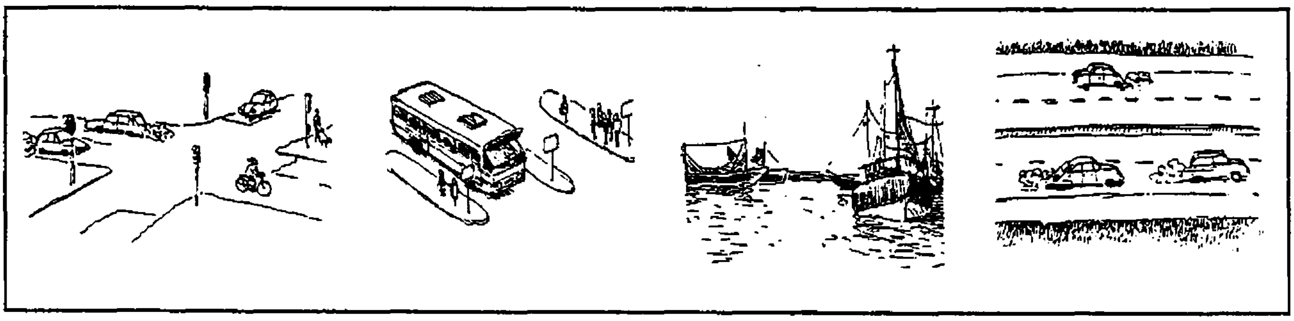
2



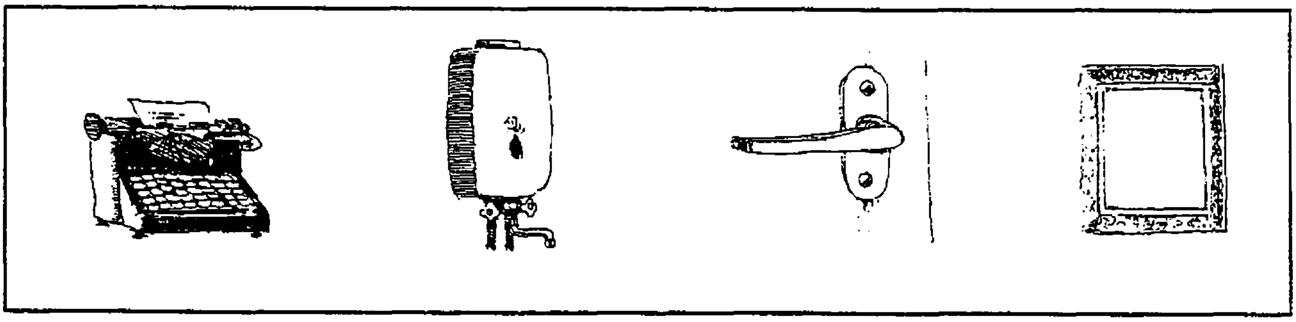
3



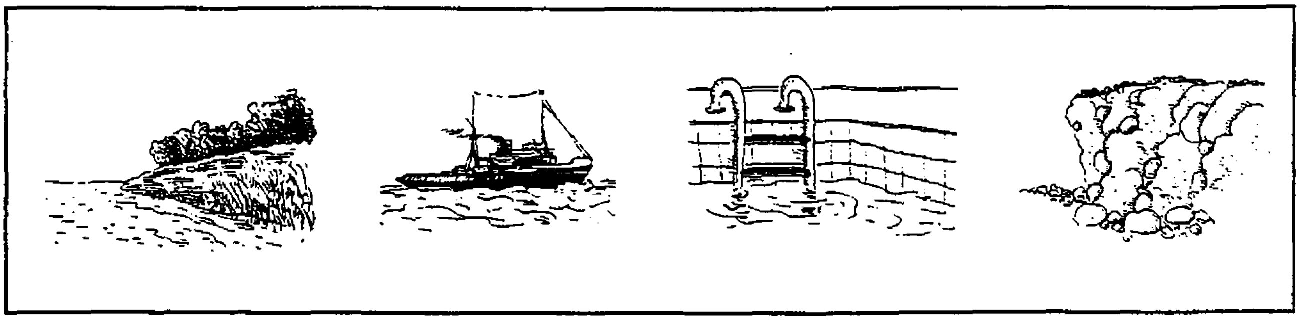
4



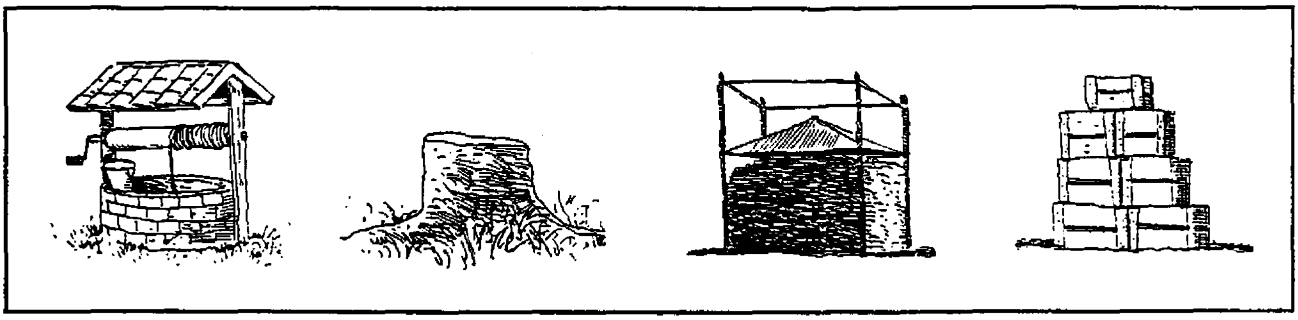
5



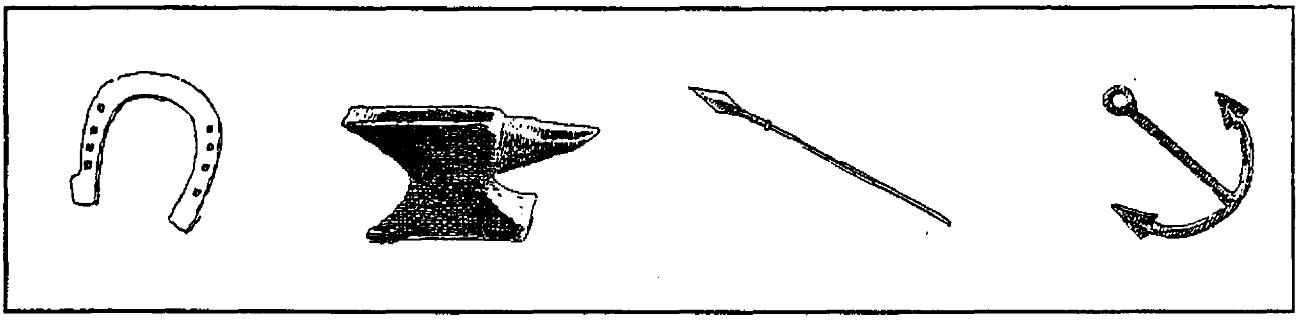
6



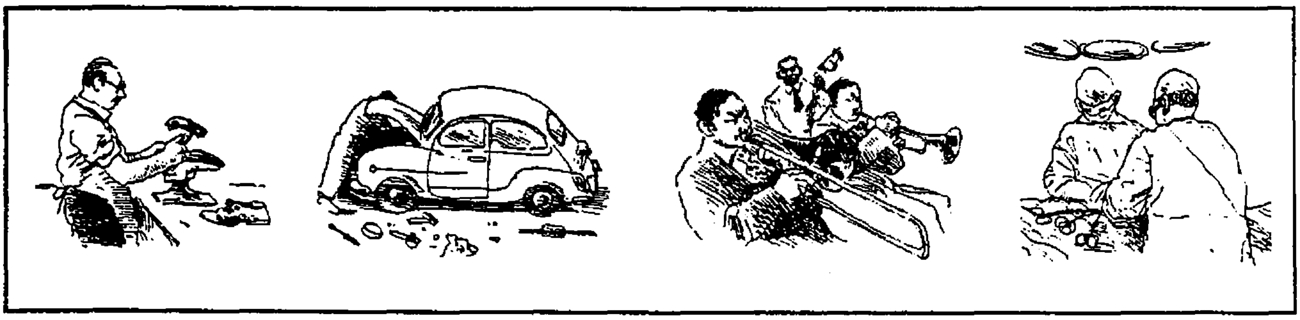
7



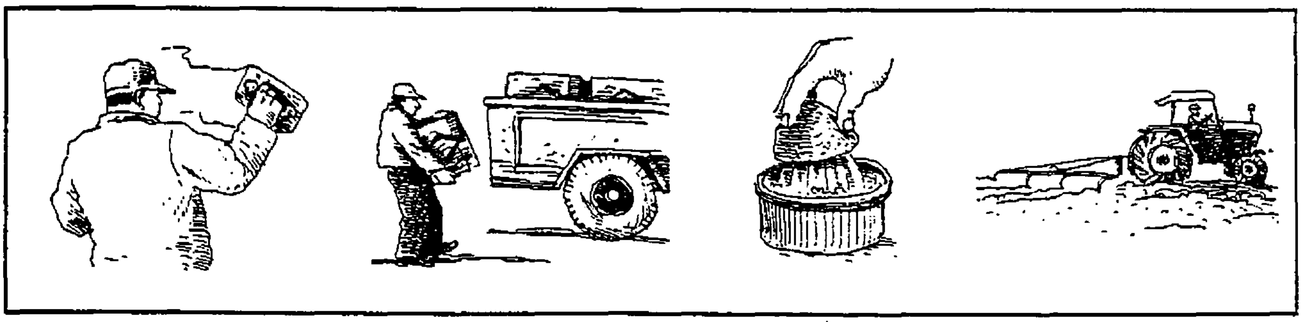
8



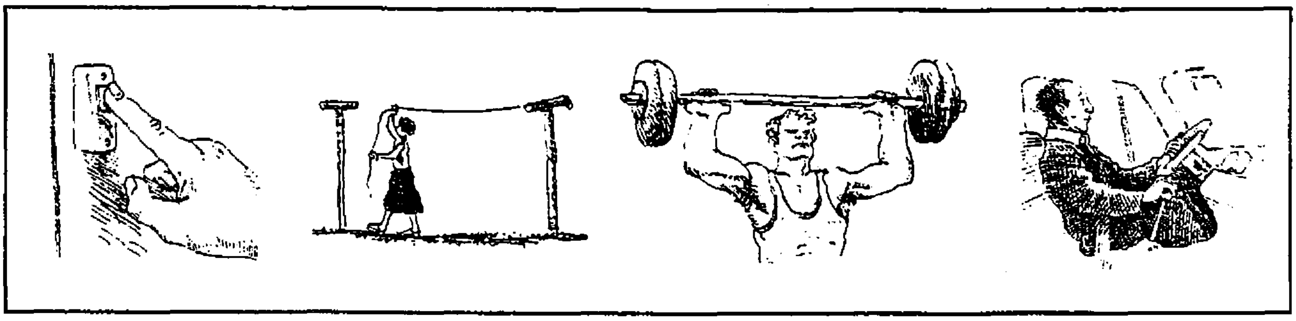
9



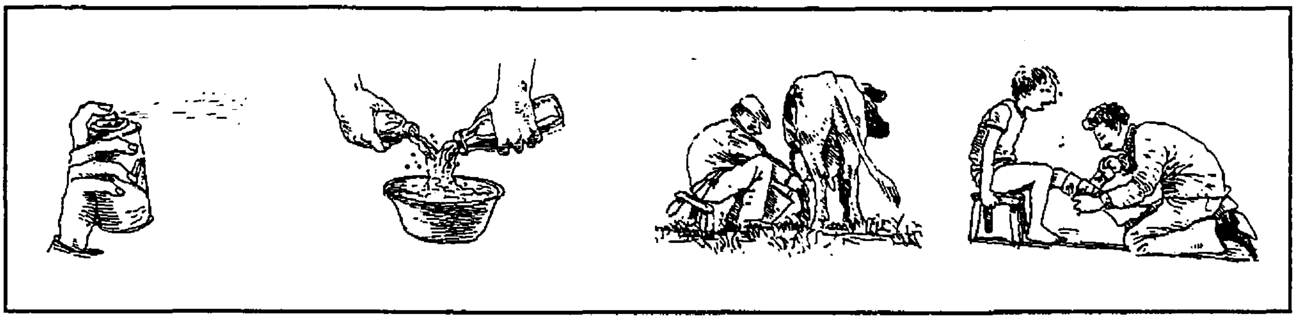
10



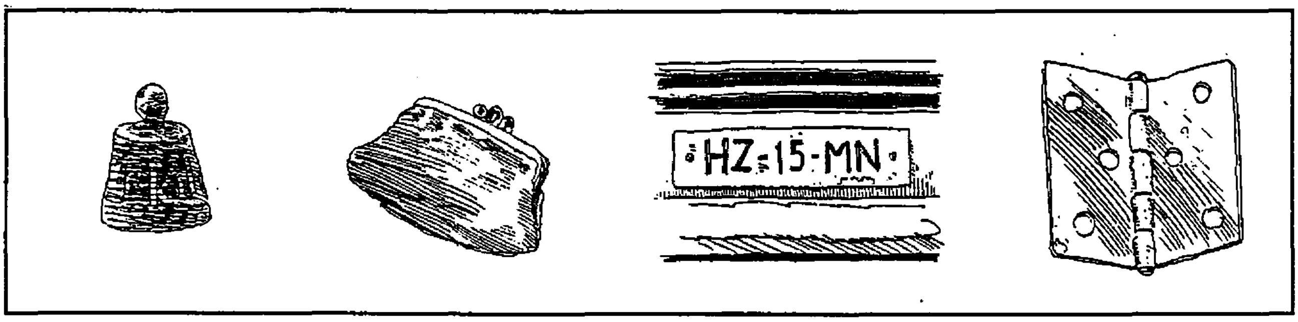
11



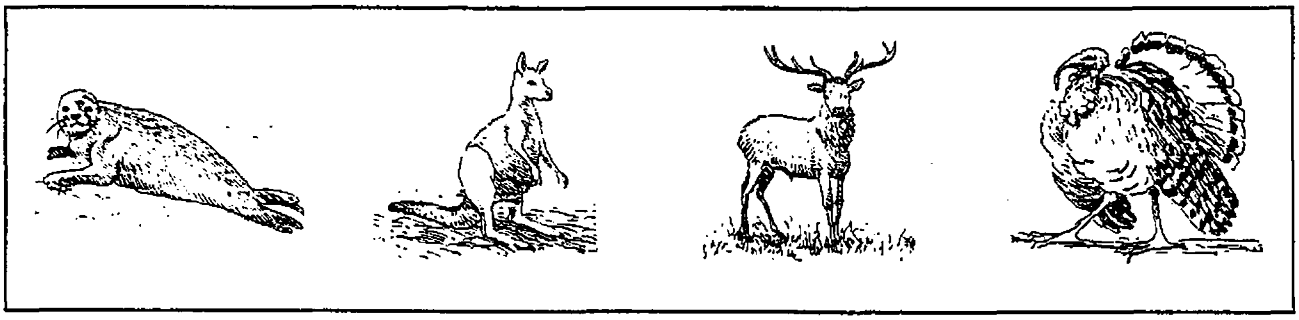
12



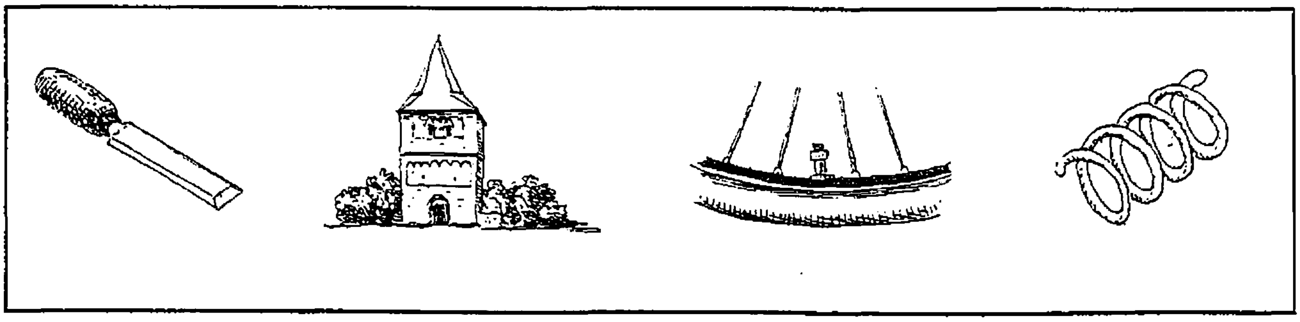
13



14

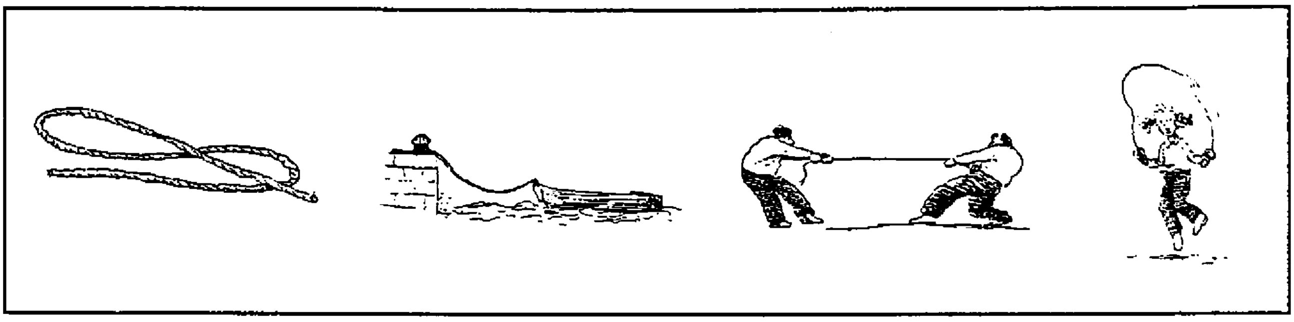


15

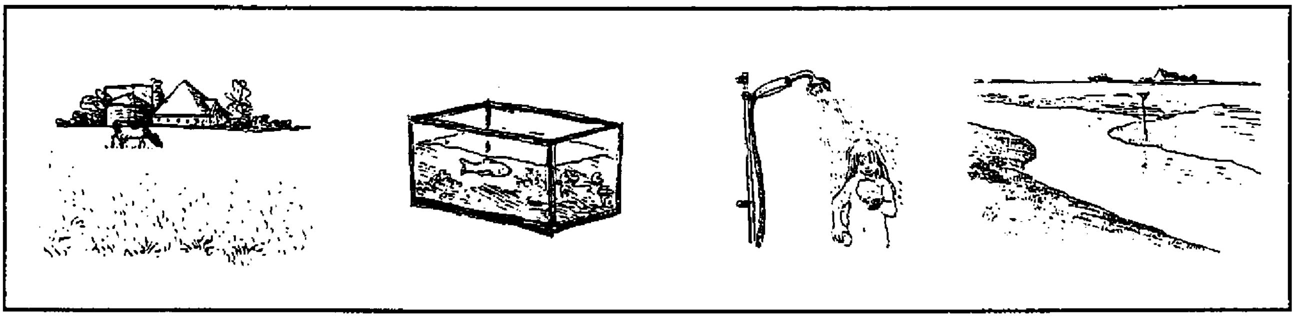




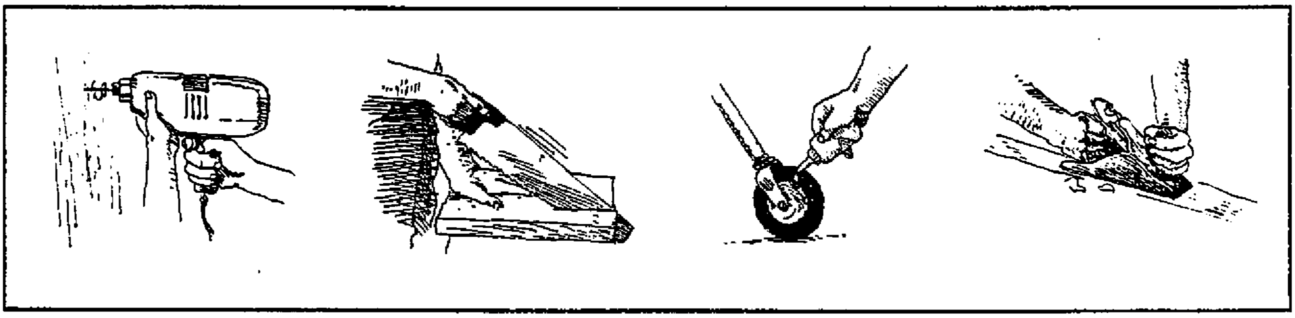
16



17



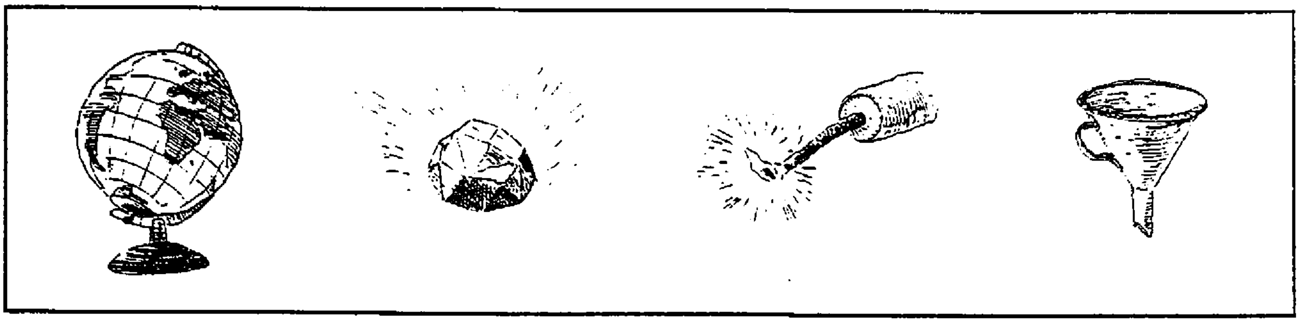
18



19

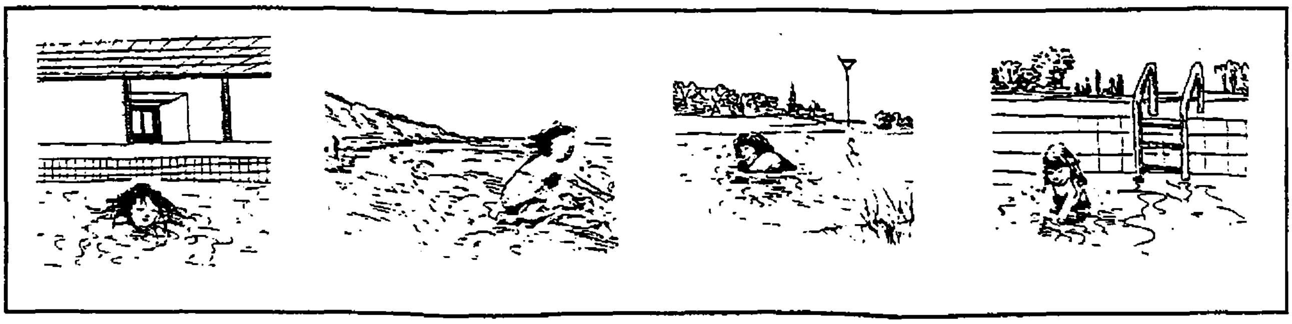


20

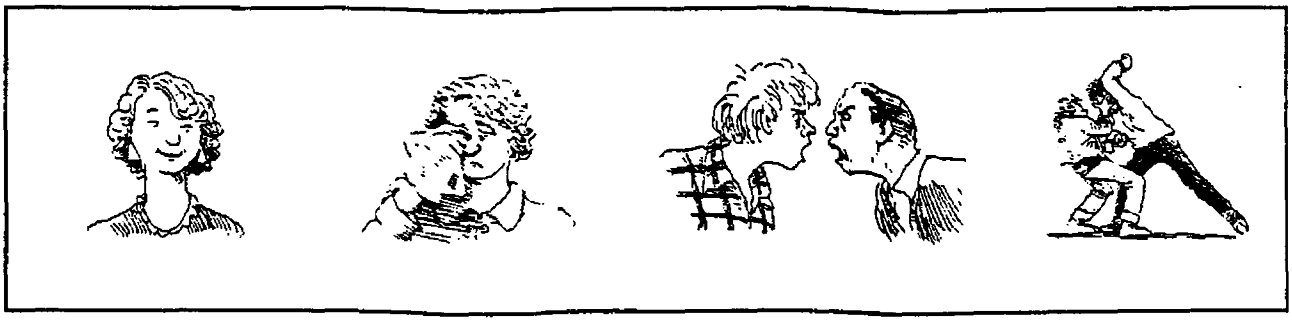




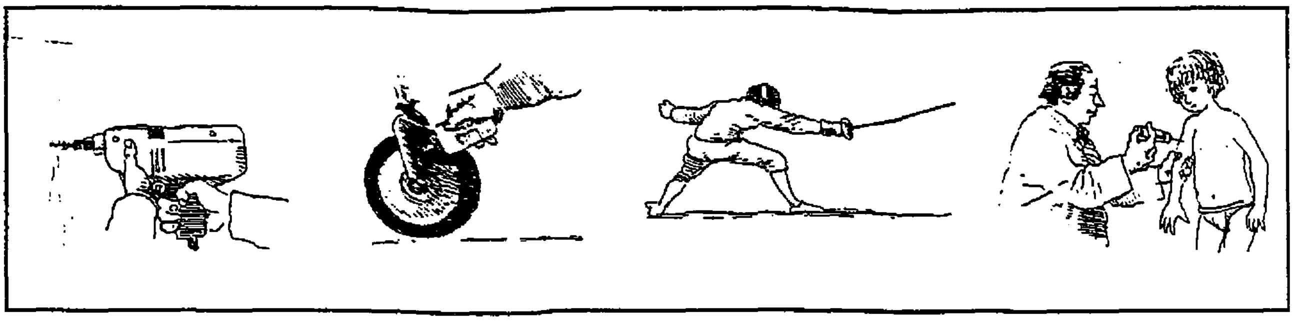
21



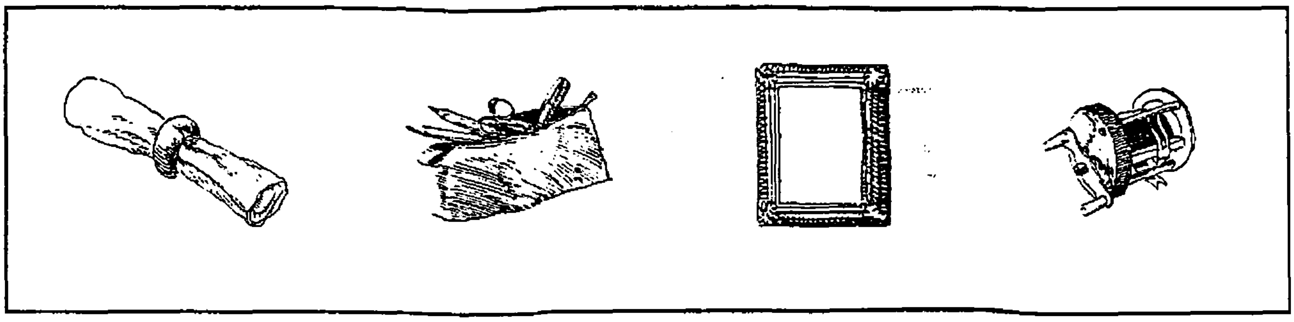
22



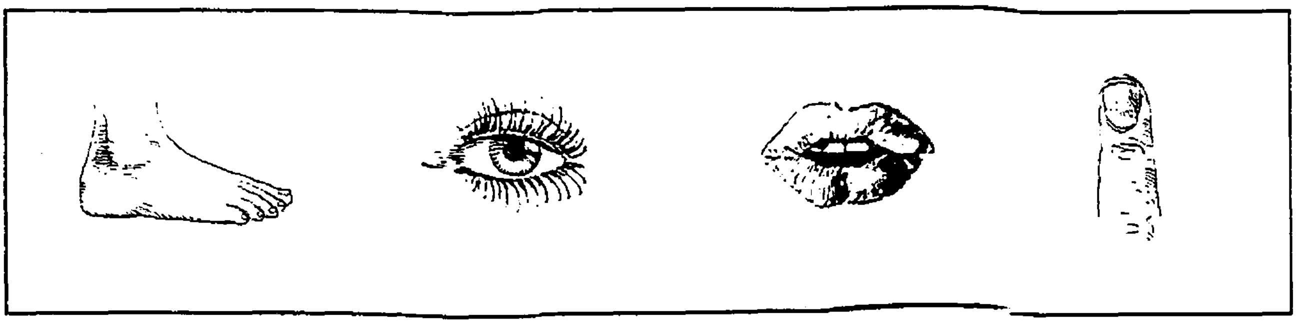
23



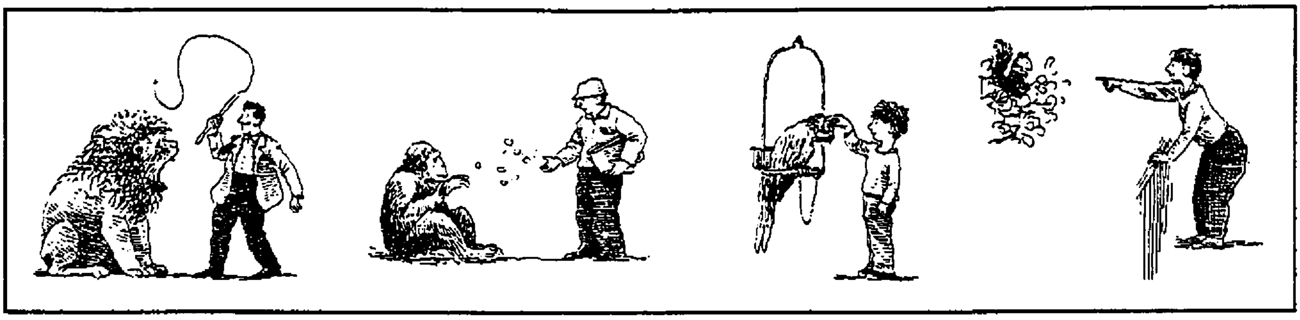
24



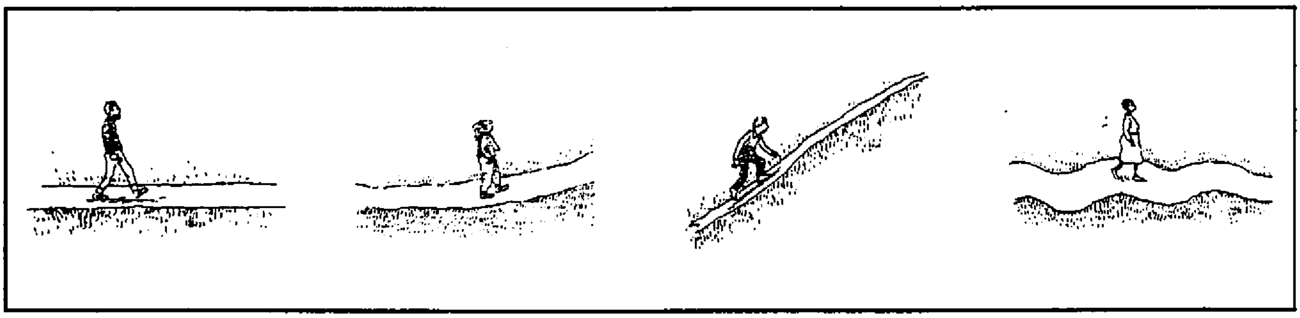
25



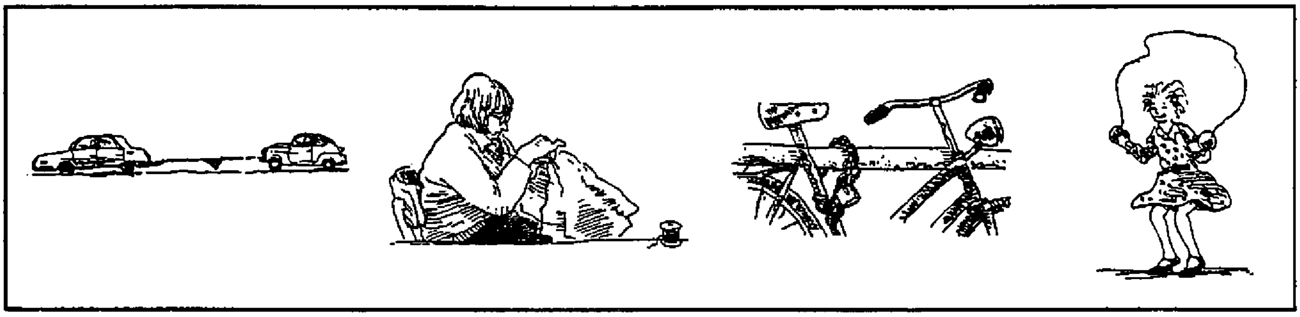
26



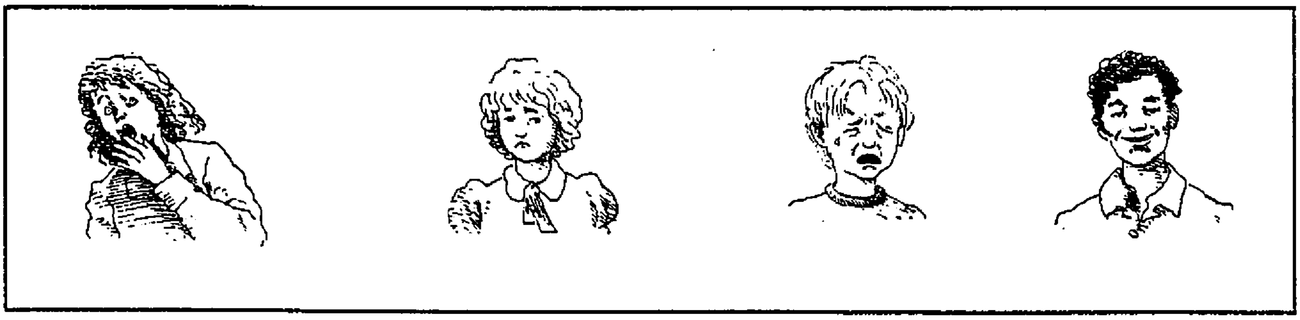
27



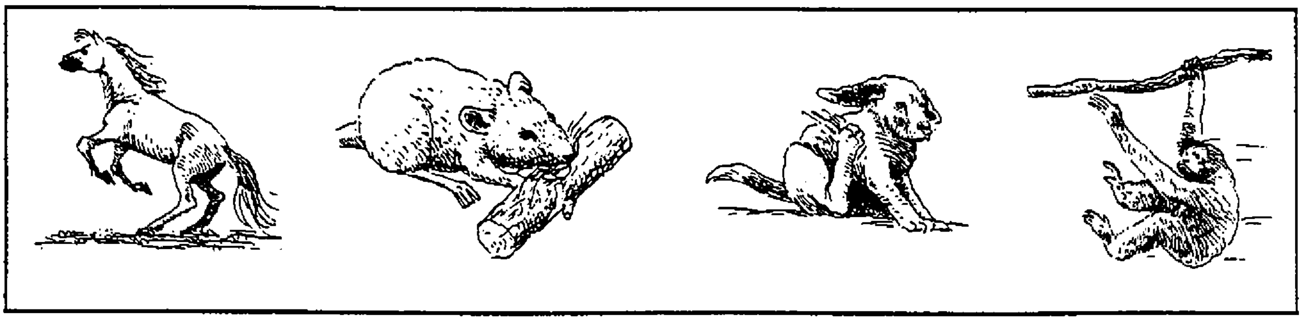
28



29

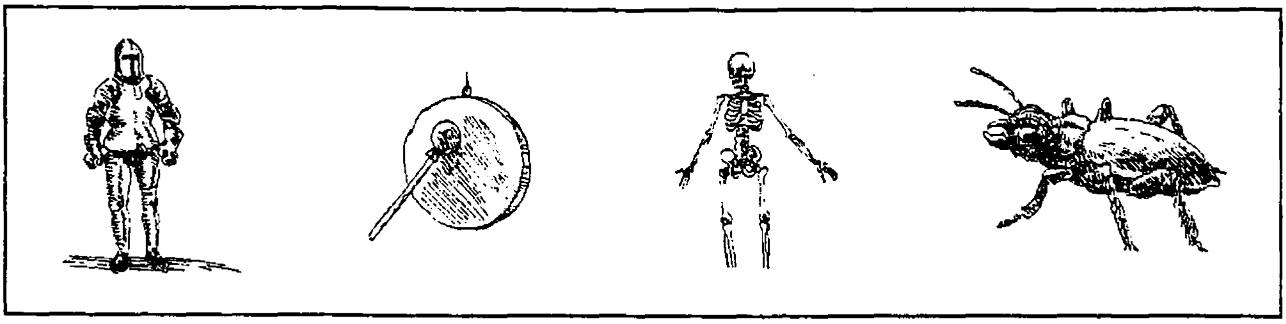


30

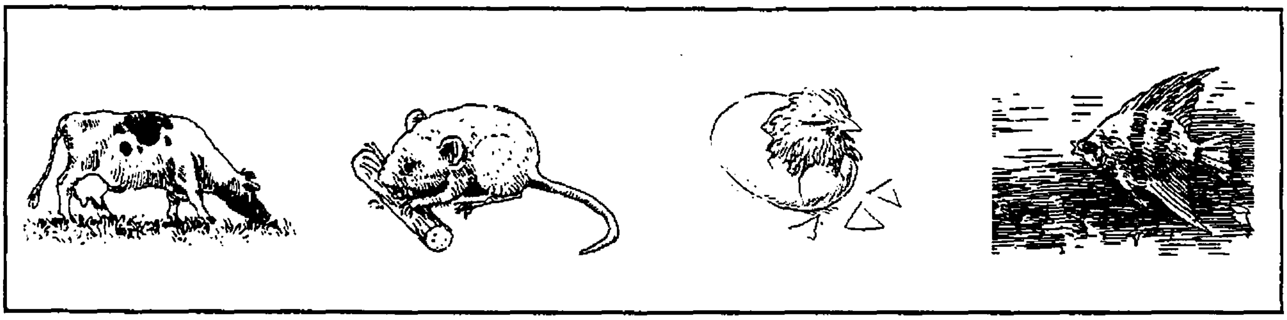




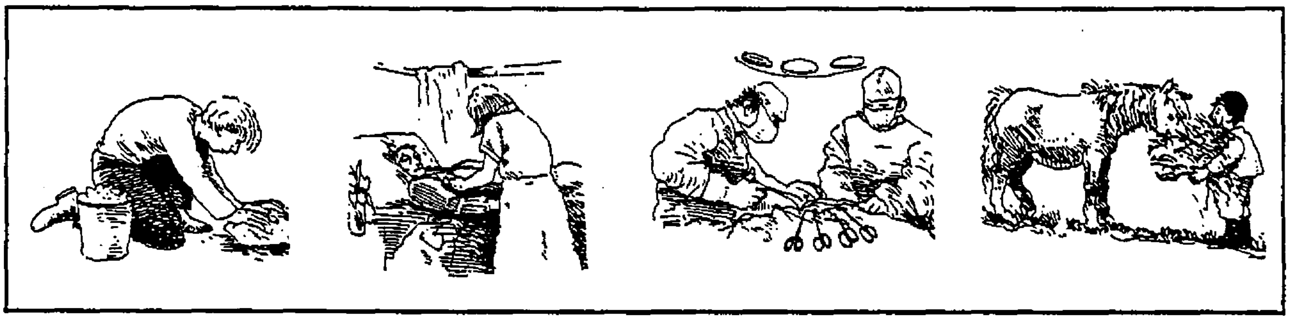
31



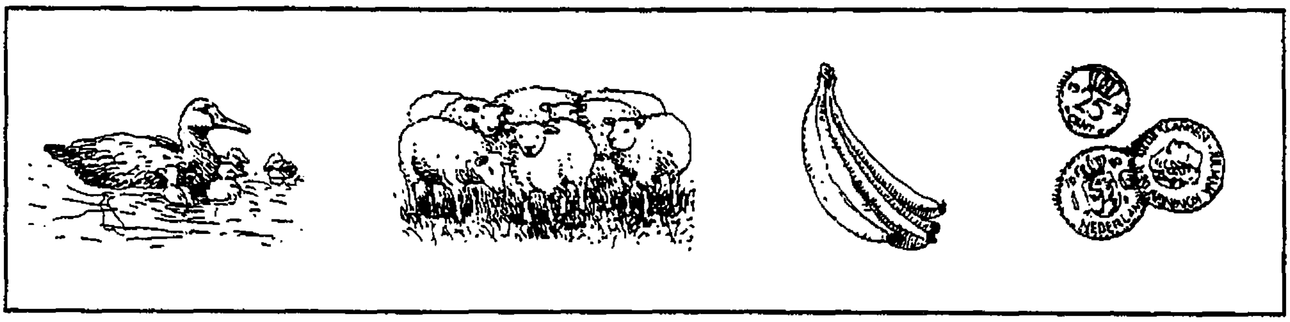
32



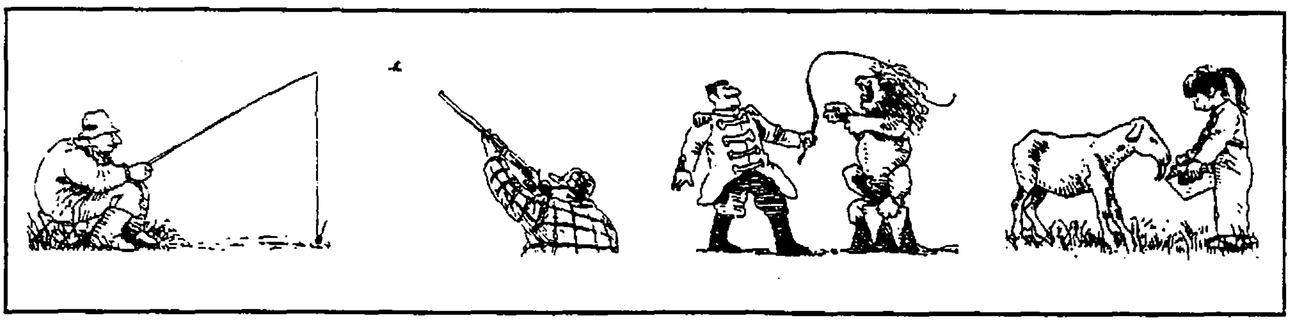
33



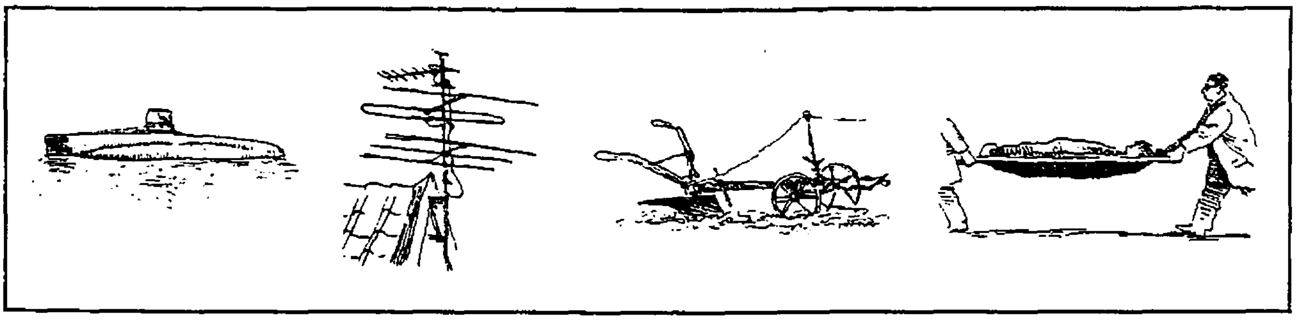
34



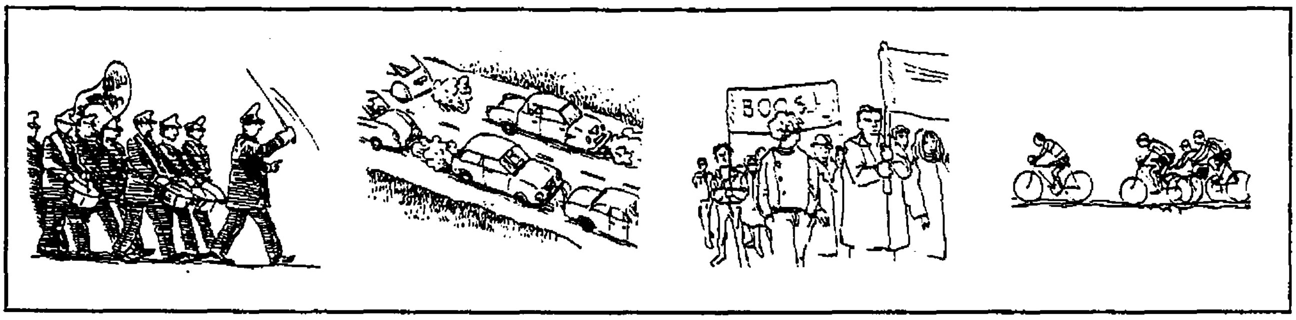
35



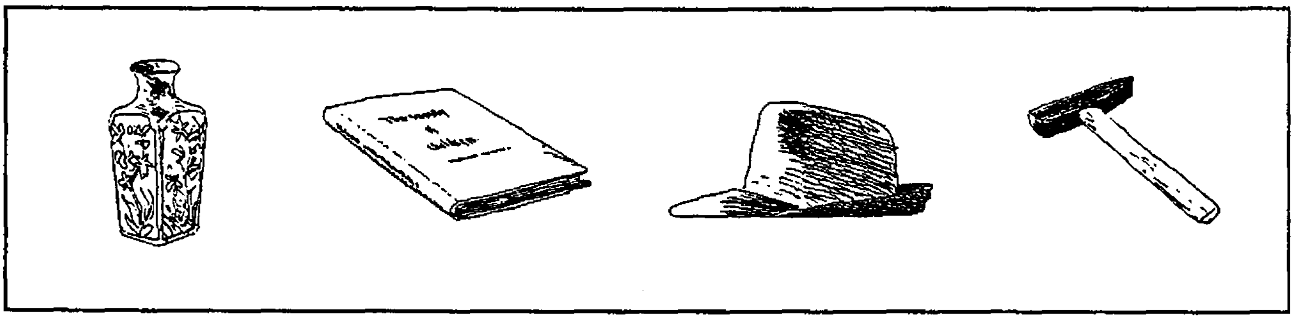
36



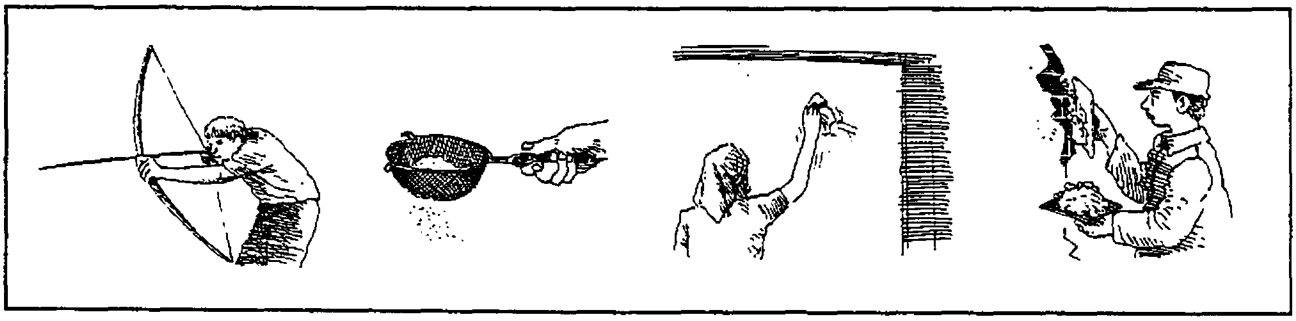
37



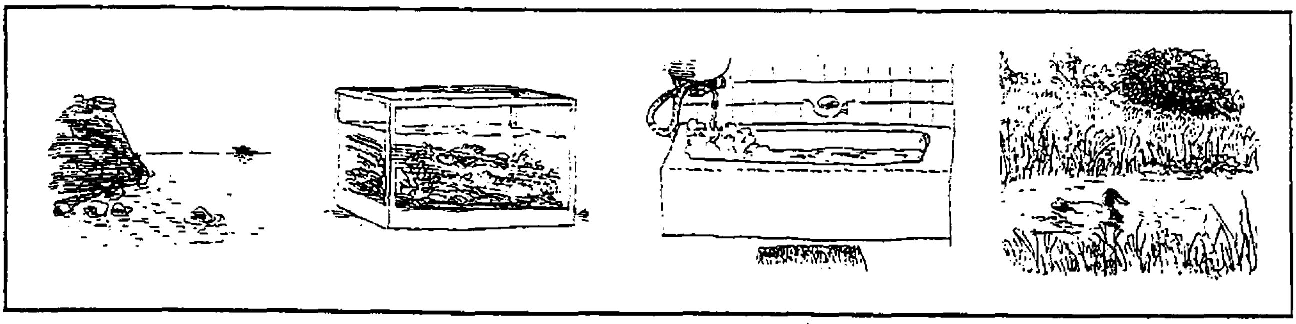
38



39

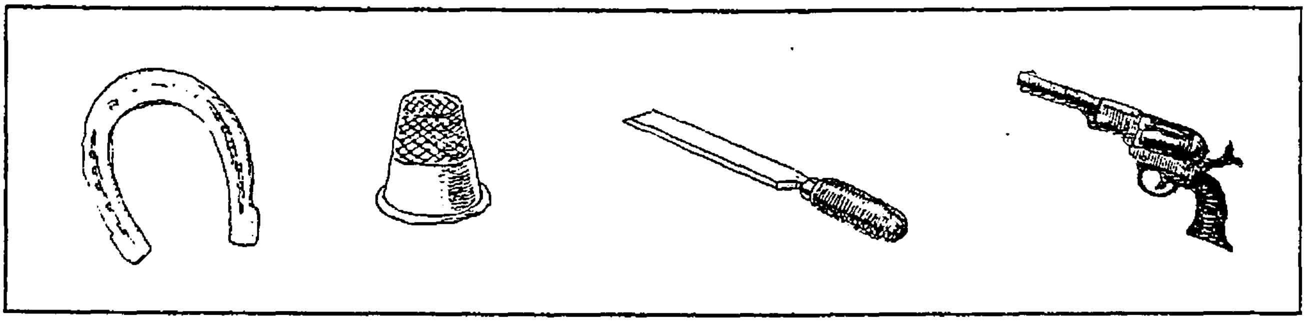


40

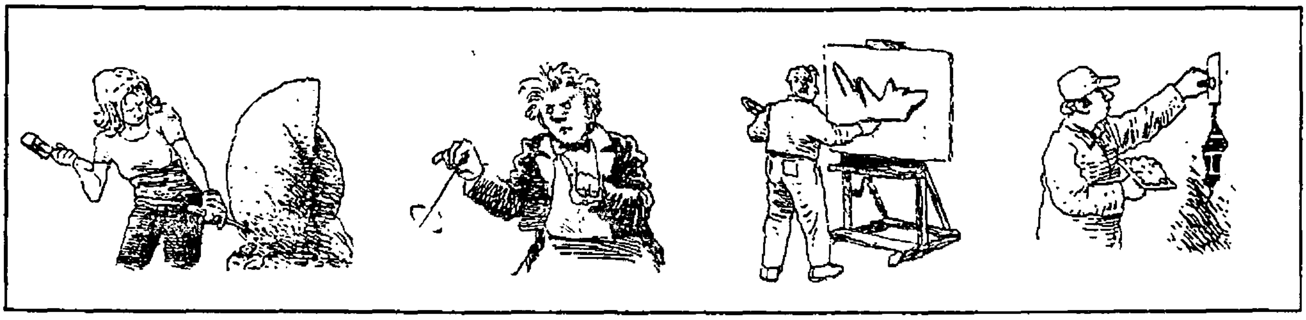




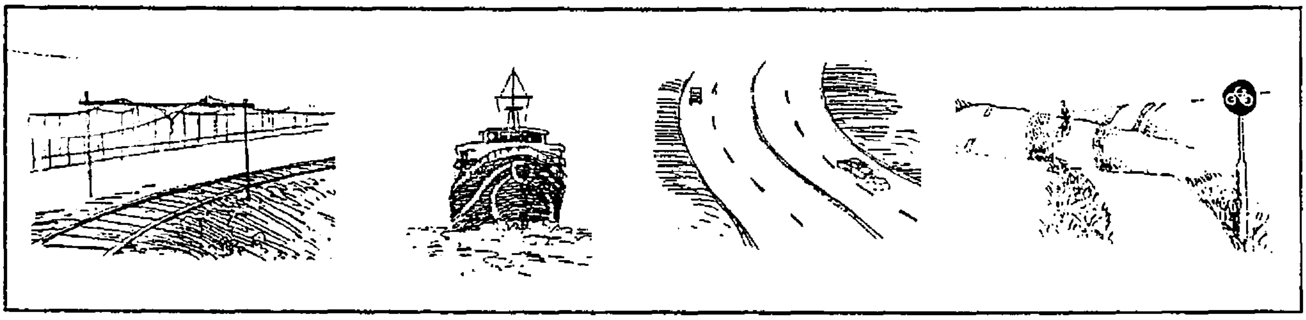
41



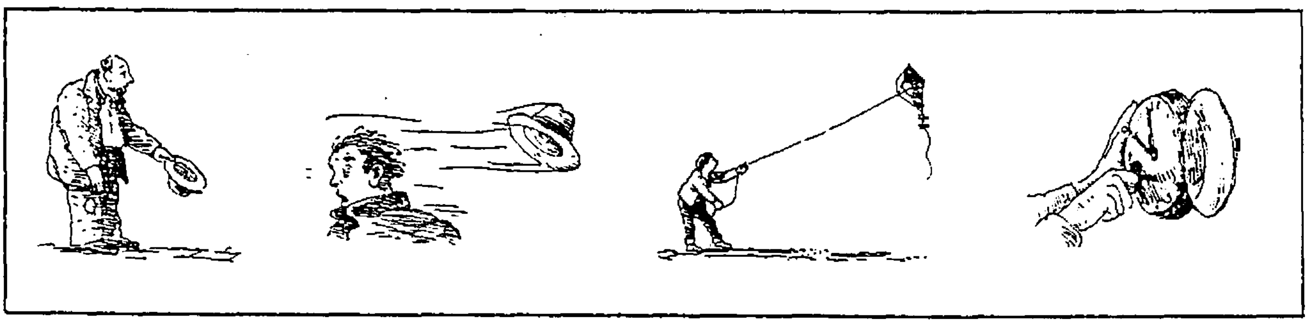
42



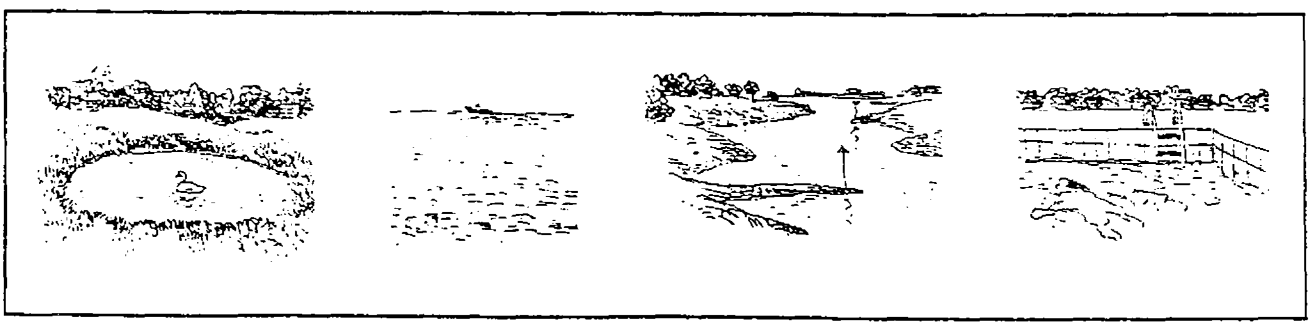
43



44

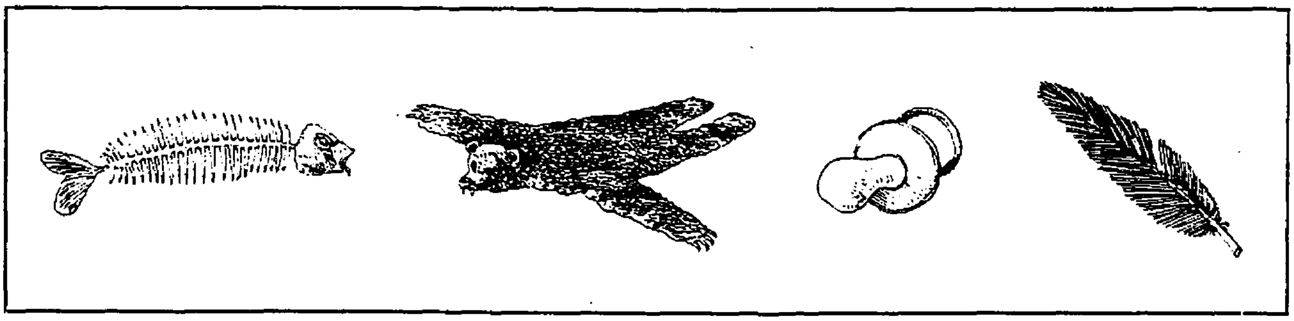


45

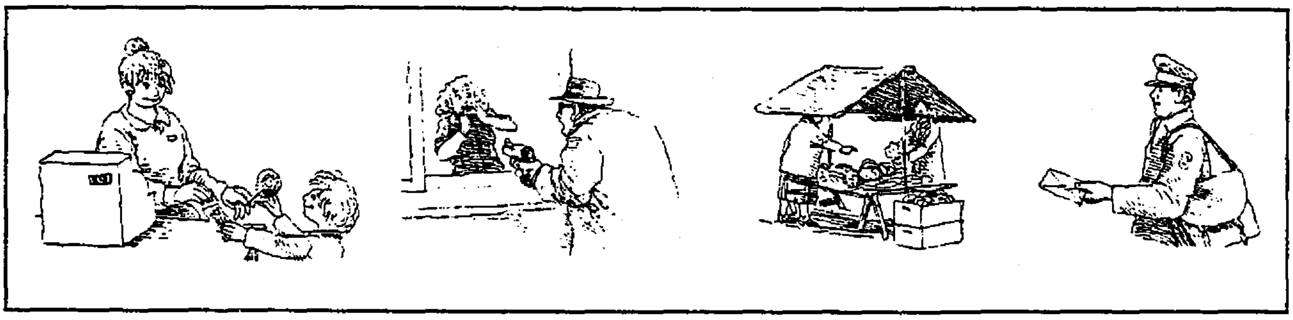




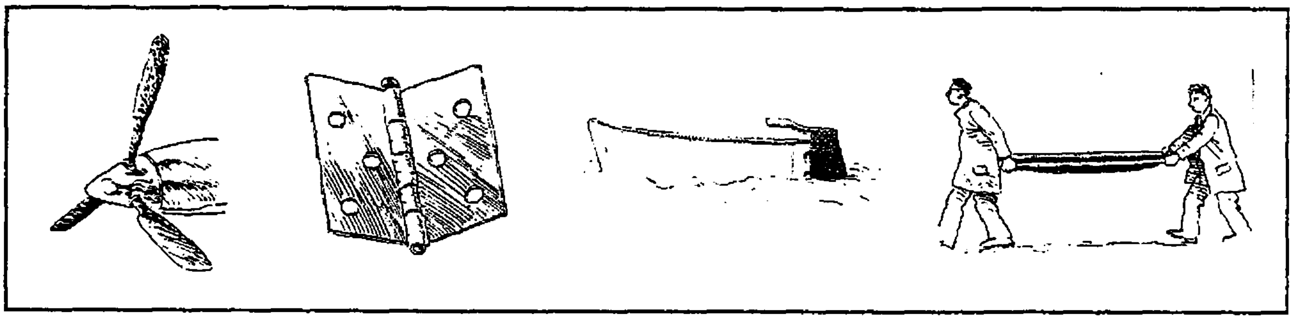
46



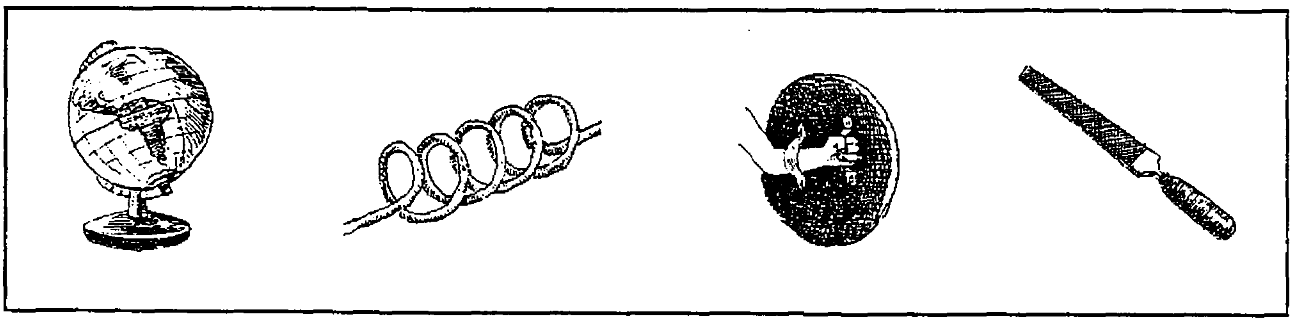
47



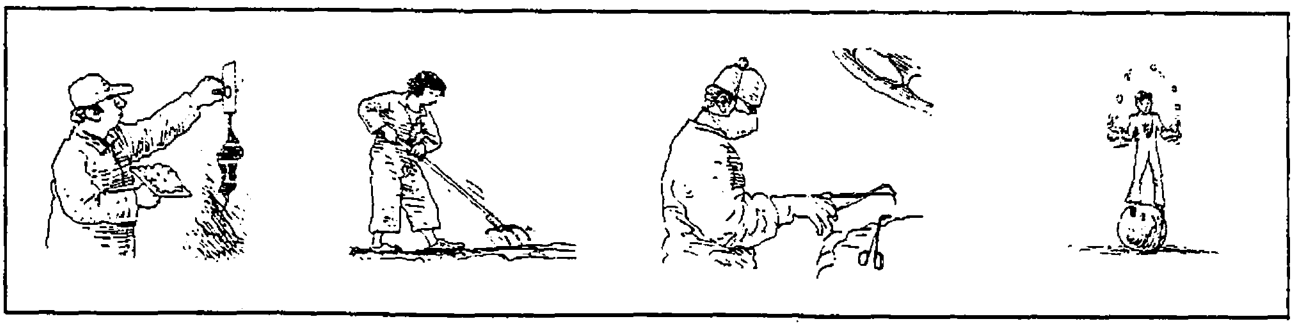
48



49



50



BIJLAGE 4

Toets Tekstbegrip Papiamento

- Instructie
- Opgavenboekje

DOA Directie Onderwijs Aruba
IPA Instituto Pedagogico Arubano
KUB Katholieke Universiteit Brabant

Comprension di Texto

Instruccion

Instruccion

Boso ta haya un buki. Den e buki ei nos ta bai traha. Mi ta parti e bukinan, pero bo no ta habri e ainda. Laga nan para un banda. Mi ta bai conta djisaki kico nos ta bai haci.

Despues di a parti e bukinan ta sigui:

Nos ta bai skirbi nos nomber. Esei nos ta haci na e banda pafo di e buki tras di e palabra: nomber. Mira aki.

Ta mustra e luga (nomber) y ta sigui:

Awor nos ta mira den e buki riba e prome pagina. Loke tin para riba e pagina ei mi a skirbi riba borchi, pasobra nos ta bai haci e pagina aki hunto. Nos ta mira dos cuenta. Mira: uno, dos.
Nos ta mira e prome cuenta. Tin cuater frase.

Ta mustra e frasenan riba borchi y ta lesa nan den bos halto.

Asinaki e ta un cuenta masha straño. Esei ta pasobra e frasenan ta bruha den otro. Awor hunto nos ta purba traha un bon cuenta di dje. Ken sa cual mester ta e prome frase? Y cual mester ta e di dos?......

Hunto cu e alumnonan ta reconstrui e cuenta.
Despues ta sigui:

Awor nos sa con e cuenta mester ta. Laga nos mira kico ta para ariba di e cuenta. Lesa pa bo mes e frase cu tin ariba di e cuenta.
Ta mustra e frase.
Corecto, ta para: *Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?*
Cual mester ta e ultimo frase di e cuenta?

Ta laga un alumno duna e contesta corecto.

Corecto! Cuai letter ta para dilanti esei? Rond di e letter ei nos ta marca un ronchi chikito.

Ta haci esei como ehempel pa e alumnonan y ta laga nan haci esei den nan buki. Controla si tur mucha a componde.

Awor nos ta bai pa e di dos cuenta.

Ta reconstrui e cuenta aki tambe cu e alumnonan.
Despues ta sigui:

Bon, esei tawata e ehempelnan. Tur hende a compronde? Cada bes bo ta mira un cuenta caminda e frasenan ta bruha den otro.
Na cada cuenta bo mester haya sa cu cual frase e cuenta mester cuminsa/ cual ta e ultimo frase di e cuenta. Rond di e letter cu ta para dilanti e frase ei bo ta pone un ronchi. Pa cada cuenta tin un contesta so cu ta bon, pues na cada pregunta bo mag pone un ronchi so. Si bo no sa un pregunta cu siguranza, bo ta djis di pone un ronchi dilanti e frase cu abo mes ta kere mester ta e prome of di ultimo. Ora bo caba cu un pagina bo ta sigui cu e otro pagina. Ora bo ta ful cla, e ora bo ta bai...... (preferibel: lesa keto den bo buki.)

Durante e test no ta duna ningun clase di instruccion spesifico. Alumnonan cu ta keda pega dor di un problema chikito ta djis bisa nan pa nan sigui.

DOA Directie Onderwijs Aruba
IPA Instituto Pedagogico Arubano
KUB Katholieke Universiteit Brabant

Comprension di texto

Nomber: ____________________________

Clas: ____________________________

Scol: ____________________________

EHEMPLONAN

1 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A E ta hinca e pan den e tas.
B E ta cumpra pan.
C E ta duna mama e pan.
D Rosa ta bai panaderia.

2 Cual mester ta e ultimo frase di e cuenta?

A E ta cumpra flor.
B E ta bai cas cu bus.
C Mama ta bai stad.
D E ta pone e flor den vas.

1 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A E pato ta traha un neishi den e mata.
B E patonan chikito ta bai landa.
C Den e neishi e ta pone e webonan
D For di e webo patonan chikito ta sali.

2 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A Nan ta blou.
B Tin cuater webo den dje.
C Den cura tin un serca.
D Eiden tin un neishi.

3 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A Despues mi ta bai scol.
B Mi ta bai baña.
C Mama ta lantami for di soño.
D E ora mi ta bisti paña.

4 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A E garoshi ta cla.
B Papa ta cumpra palo.
C E ta pone un stuurwil riba e garoshi.
D E ta traha un garoshi.

5 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A Mi ta haya un pida grandi.
B Mama ta traha mansa.
C E ta traha bolo.
D E ta pon'e den forno.

6 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A Ai, esei ta haci dolo.
B Awor e pushi no ta cariñoso mas.
C Pedro ta hunga cu e pushi.
D E pushi ta huñ'e.

7 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A Mi ta paga na caha.
B Mama no tin sucu.
C Mi ta coi e sucu for di e reki.
D Mi ta bai busca sucu p'e.

8 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A Papa ta laba co'i kibra?
B Mama ta saca cuminda.
C Rosa ta drecha mesa.
D E cuminda ta dushi.

9 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A Awor e tin cu bai na pia.
B E ta haya un flat taira.
C E ta yega scol lat.
D Mario ta bai scol cu bais.

10 Cu cual frase e cuenta tin cu cuminsa?

A Mi ta sambuya den awa.
B Mi ta seca mi curpa.
C Mi ta landa bai na e otro banda.
D Mi ta bisti mi zwembroek

PAGA TINO!

Awor ta trata di e ultimo frase di e cuenta!

1 Cual mester ta e <u>ultimo</u> frase di e cuenta?

A E popchi di sneu ta sak den otro.
B Pero solo ta sali.
C Mario ta bai traha un popchi di sneu.
D E popchi di sneu ta cla.

2 Cual mester ta e <u>ultimo</u> frase di e cuenta?

A Mi ta pone e copinan den cashi.
B E copinan ta sushi.
C Mi ta seca e copinan.
D Mi ta laba e copinan.

3 Cual mester ta e <u>ultimo</u> frase di e cuenta?

A E ta bai na dje.
B E ta hinca un dede den dje.
C Paul ta wak un pochi di ferf.
D Awor e ta blou.

4 Cual mester ta e <u>ultimo</u> frase di e cuenta?

A Mi ta bai na e bushalte.
B E bus ta bai.
C Mi ta subi den e bus.
D Ata e bus ta yega.

5 Cual mester ta e <u>ultimo</u> frase di e cuenta?

A E wekker ta zona.
B E ta bai trabou.
C Papa ta lanta for di soño.
D E ta bisti paña.

6 Cual mester ta e <u>ultimo</u> frase di e cuenta?

A E vas ta cai.
B Riba mesa tin un vas cu flor.
C E flornan ta riba e flur.
D E pushi ta dal contra e vas.

7 Cual mester ta e <u>ultimo</u> frase di e cuenta?

A Su rudia ta haci dolo.
B E ta cai for di dje.
C Manuel ta bai speeltuin.
D E ta subi un klimrek.

8 Cual mester ta e <u>ultimo</u> frase di e cuenta?

A Mi ta duna mama e flornan.
B Mi ta coi e flornan pa mama.
C Tin hopi flor den e campo.
D Mama ta pone e flornan den un vas.

9 Cual mester ta e <u>ultimo</u> frase di e cuenta?

A Mi pañanan ta limpi awor.
B Mama ta labanan.
C E ta colga e pañanan na cabuya.
D Mi pañanan ta sushi.

10 Cual mester ta e <u>ultimo</u> frase di e cuenta?

A E bala ta bai bou di un auto.
B E ta hunga cu ne den park.
C E auto ta kibra e bala.
D Pedro tin un bala nobo.

BIJLAGE 5

Vragenlijsten

- Voor de leerkracht (sociale taalvaardigheid, sociaal-economische status)
- Voor de leerling (leerlinggegevens, taalattitude)

Beoordelingsinstrument sociale taalvaardigheden

Naam van de leerling: ______________________________

Klas: ______________ Geslacht: meisje / jongen

School: ________________________ Geboortedatum: __ - __ - 19__

De volgende 10 beweringen hebben betrekking op het gedrag van het kind.
Er staan twee uitspraken die een tegenstelling vormen. Naarmate een leerling meer door een uitspraak wordt getypeerd, kruist u een van de twee cirkels aan die aan de kant van de betreffende uitspraken staan: de buitenste cirkels geven een sterke typering aan, de binnenste cirkels een zwakke typering. De middelste cirkel betekent noch de ene noch de andere: u kruist deze cirkel alleen aan als u niet kunt besluiten door welke uitspraak een kind het beste wordt getypeerd.

1 vertelt vrij uit wat het denkt en voelt	0 0 0 0 0	houdt gevoelens bij het spreken voor zich
2 reageert niet als andere kinderen om hulp vragen	0 0 0 0 0	geeft andere kinderen hulp wanneer ze iets niet begrijpen
3 spreekt tegen volwassenen op een andere manier als tegen vriendjes	0 0 0 0 0	hantert tegen volwassenen en vriendjes hetzelfde taalgebruik
4 laat zich duidelijk zien tijdens het spreken (geen hand voor de mond, teruggetrokken houding, enz)	0 0 0 0 0	maakt zich klein tijdens het spreken, houdt hand voor de mond
5 maakt geen gebruik van klemtoon om nadruk te geven	0 0 0 0 0	probeert met klemtoongebruik zijn bedoelingen kracht bij te zetten
6 is niet staat zelfstandig een nieuw onderwerp aan te snijden	0 0 0 0 0	snijdt gemakkelijk een nieuw onderwerp aan
7 maakt geen gebruik van gebaren om zijn bedoelingen te verduidelijken	0 0 0 0 0	kan met handen en voeten spreken
8 weet alleen met het lichaam al een verhaal uit te beelden	0 0 0 0 0	is met lichaam zeer expresief
9 staat open voor correcties	0 0 0 0 0	vermijdt spreken uit angst voor correcties
10 is niet bang bij het spreken vormfouten te maken	0 0 0 0 0	probeert krampachtig vormfouten te voorkomen

z.o.z.

Sociaal-economische achtergrond van de leerling

Kunt u aangeven wat naar uw schatting de sociaal-economische achtergrond is van de leerling op basis van opleidingsniveau en beroepsniveau van de ouders / verzorgers?

Het hoogste niveau van één van de ouders/verzorgers geldt.
Indien bijvoorbeeld bij Opleidingsniveau 1 wordt gescoord en bij Beroepsniveau 4 dan geldt score 4 voor die ouder / verzorger.

Indeling:

Opleidingsniveau:

1= geen opleiding of enkele jaren lager onderwijs
2= volledig lager onderwijs of onvolledig voortgezet onderwijs
3= volledig voortgezet onderwijs
4= hbo, hogeschool of universiteit

Beroepsniveau:

1= geen beroep
2= ongeschoold handarbeid
3= geschoolde handarbeid of lagere employee
4= kleine zelfstandige of middelbare employee
5= hoger beroep

laag 1 2 3 4 5 hoog

Taalvaardigheidstoets

Vragenlijst voor de leerlingen

Naam:................

Klas:................

School:...............

Ik ben een jongen / meisje

Ik ben geboren op __ - __ - 19..

Ik ben geboren in/op: Aruba / Curaçao / Bonaire / Bovenwinden / Nederland / ....

Ik woon al .... jaar op Aruba.

Thuis spreek ik Papiamento / Engels / Spaans / Nederlands / .... / tegen mijn vader.

Thuis spreek ik Papiamento / Engels / Spaans / Nederlands / .... / tegen mijn moeder.

Thuis spreek ik Papiamento / Engels / Spaans / Nederlands /........ / tegen mijn zussen / broers.

Ik heb .... (aantal) broers en zussen.

Ik heb ..... jaar op een crèche en ..... jaar op de kleuterschool gezeten.

Ik ben .... keer blijven zitten.

Ik heb ..... jaar les gekregen van een Nederlandse juffrouw/meneer.

z.o.z

Door de vragen hieronder te beantwoorden geef je aan hoe je verschillende talen hebt geleerd en hoe leuk je het allemaal vindt. Bij de vragen zet je in elk hokje onder de naam van de taal een cijfer: 1, 2, 3, 4 of 5. Het cijfer 1 betekent heel weinig en het cijfer 5 veel. Schrijf het aantal punten dat je wilt geven op in het hokje onder de naam van de taal.

Talen	Pap	Ned	Eng	Spa	Ander
1 Ik ben goed in					
2 Het leukst vind ik de lessen					
3 De taal die ik het liefst zou leren is					
4 Ik krijg niet graag een beurt in de les					
5 Ik kijk het liefst naar films in het					
6 Ik lees graag verhalen in het					
7 Ik luister het liefst naar liedjes in het					
8 Ik zou graag brieven schrijven in het					
9 De taal die het mooist klinkt is het					
10 De taal waarin ik vlot wil leren praten is het					

BIJLAGE 6

Correlatie toetsen (Papiamento en Nederlands) en overige achtergrondgegevens

Correlatie tussen de toetsenonderdelen Papiamento (Pap) en Nederlands (Ned) en de variabelen taal gesproken tegen vader, taal tegen moeder en taal tegen broers/zussen (*=p< .05, **=p< .01, ***=p<.001)

		N	taal vader	taal moeder	taal broer/zussen
passieve woordenschat	Pap	134	.14	.04	.06
	Ned	135	.13	.10	.03
tekstbegrip	Pap	134	.06	.08	.05
	Ned	135	.08	.05	.08
grafemenkennis	Pap	134	.11	.21*	.04
	Ned	135	-.01	.26**	.19*
technisch lezen	Pap	134	-.01	.05	.04
	Ned	135	-.02	.10	.03

Correlatie tussen de toetsenonderdelen Papiamento (Pap) en Nederlands (Ned) en de variabelen taalattitude tegenover het Papiamento en Nederlands (*=p< .051, **=p< .01, ***=p<.001).

		N	taalattitude Papiamento	taalatttude Nederlands
passieve woordenschat	Pap	137	.34***	.31***
	Ned	138	.16	.17*
tekstbegrip	Pap	137	.21*	.32***
	Ned	138	.21*	.22**
grafemenkennis	Pap	137	-.14	.05
	Ned	138	-.02	.18*
technisch lezen	Pap	137	.21*	.11
	Ned	138	.09	.18*

Correlatie tussen de toetsenonderdelen Papiamento (Pap) en Nederlands (Ned) en de variabelen sociale taalvaardigheid, sociaal-economische status (ses) en verblijfsduur op Aruba (*=p< .05, **=p< .01, ***=p<.001).

		N	sociale taalvaardig-heid	N	ses	N	verblijfsduur
passieve woordenschat	Pap	132	.06	118	.09	135	.21*
	Ned	133	.11	118	.20*	136	.09
tekstbegrip	Pap	132	.20*	118	.16	135	.02
	Ned	133	.23**	118	.14	136	-.04
grafemenkennis	Pap	132	.05	118	.11	135	-.09
	Ned	133	.05	118	.23**	136	-.03
technisch lezen	Pap	132	.15	118	.05	135	.10
	Ned	133	.15	118	.19*	136	.03